

La Educación Secundaria Obligatoria

a debate

E.S.O.

Situación Actual y Perspectivas



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CULTURA







© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Secretaría General de Educación y Formación Profesional  
Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Secretaría General Técnica  
Centro de Publicaciones

N. L. P. O.: 176-00-010-1  
I. S. B. N.: 84-369-3323-0  
Depósito legal: M-4347-2000  
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

## PRESENTACIÓN

---

*En el presente curso se ha implantado, con carácter general, el cuarto y último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, si bien esa implantación ya había sido anticipada en un elevado número de centros.*

*Tanto los datos obtenidos durante este período de aplicación de estas nuevas enseñanzas como las opiniones de amplios sectores de la comunidad educativa, han puesto de manifiesto la conveniencia de reflexionar sobre algunos de los aspectos que configuran esta etapa, con el fin de detectar los puntos que sean susceptibles de mejora y de aportar las propuestas que de la forma más eficaz contribuyan a alcanzar plenamente los objetivos que se asignan a la Educación Secundaria Obligatoria.*

*Por ello, el Ministerio de Educación y Cultura ha considerado procedente promover un debate en el que la comunidad educativa —y, de modo muy especial, los profesores— puedan manifestar, desde su propia experiencia y sin ningún género de condicionantes previos, su opinión y sus sugerencias.*

*El debate se ha iniciado con la celebración, en el pasado mes de diciembre, de unas Jornadas sobre la Educación Secundaria Obligatoria, en las que han participado profesores que están impartiendo enseñanzas en este nivel, y tiene su continuidad a través de una página WEB dispuesta a tal fin en Internet ([esodebate.pntic.mec.es](http://esodebate.pntic.mec.es)).*

*Sin perjuicio de que la participación en el debate pueda estar referida a cuantas cuestiones se relacionan con la Educación Secundaria Obligatoria, se ha partido de un marco inicial de reflexión determinado por el contenido y desarrollo de las Jornadas.*

*Con el fin de facilitar su conocimiento y, al mismo tiempo, promover la participación, en esta publicación se recogen las ponencias expuestas por los expertos invitados y por los profesores participantes en las mesas redondas así como las conclusiones de las Jornadas.*

*Estamos convencidos de que sólo desde posturas de objetiva serenidad, de diálogo y de sentido de corresponsabilidad, en las que legítimamente tienen cabida distintas concepciones de la Educación, es posible avanzar hacia la meta que todos pretendemos.*

*Quiero expresar mi agradecimiento a los participantes en las Jornadas, que con esfuerzo y dedicación han hecho posible el inicio de este debate, y exhortar a la comunidad educativa a manifestar sus opiniones. Este llamamiento se dirige especialmente a los profesores, cuyas aportaciones constituyen, sin duda alguna, el referente obligado de cualquier actuación o iniciativa que pretenda tener una efectiva incidencia en la vida escolar.*

**Roberto Mur Montero**  
Secretario General de Educación  
y Formación Profesional

## La Educación Secundaria Obligatoria. Situación Actual y Perspectivas

### Análisis del Modelo Español

#### DÍA 9 DE DICIEMBRE

- 10:00 h. **Inauguración**  
*Excmo. Sr. D. Mariano Rajoy Brey. Ministro de Educación y Cultura.*
- 10,30 h. **Ponencia:** "Finalidades y Exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria". **Ilmo. Sr. D. Eugenio Nasarre Goicoechea. Director del Departamento de Análisis y Estudios. Gabinete de la Presidencia del Gobierno.**
- 12,00 h. **Ponencia:** "Estructura, Organización y Currículum". **D. José Luis García Garrido. Catedrático de Educación Comparada. UNED.**
- 15:30 h **Mesas Redondas:** "La Educación Secundaria Obligatoria: realidades y expectativas".  
  1. Competencias exigibles.
  2. Evaluación y promoción.
  3. Atención a la diferencias individuales.
  4. La vida escolar.
  5. El profesorado.
  6. La Educación postobligatoria: Formación Profesional y Bachillerato.

### Análisis de Modelos Europeos

#### DÍA 10 DE DICIEMBRE

- 09:30 h. **Ponencia:** "La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo Inglés". **Prof. Jeff Thompson. Catedrático de Educación en la Universidad de Bath.**
- 10:30 h. **Ponencia:** "La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo Alemán". **Dr. Wolfgang Schöberle. Consejero - Inspector. Ministerio de Educación y Cultura. Estado Federado de Baden Wütemberg.**
- 12:00 h. **Ponencia:** "La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo Francés". **Sr. D. Alain Abécassis. Adjunto al Director de Enseñanza Escolar en el Ministerio de Educación Nacional. Francia.**

- 15:30 h. **Mesas Redondas:** "Análisis comparado de las políticas educativas en el tramo obligatorio de la Educación Secundaria".
7. Aspectos curriculares.
  8. Trayectorias educativas.
  9. Organización escolar.
  10. Función directiva.
  11. El profesorado.
  12. Educación especial y Educación compensatoria.

## Perspectivas de mejora

### DÍAS 11 DE DICIEMBRE

- 09:30 h. **Ponencia:** "Nuevas formas de tratar la diversificación curricular". **Ilmo. Sr. D. Santiago Arellano Hernández. Director General de Educación. Departamento de Educación y Cultura. Navarra.**
- 10:45 h. **Ponencia:** "Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del sistema educativo". **Ilmo. Sr. D. Ramón Pérez Juste. Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado. Catedrático de Pedagogía Experimental. UNED.**
- 12:45 h. **Lectura de conclusiones**
- 13:30 h. **Clausura: Excmo. Sr. D. Jorge Fernández Díaz. Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo.**
-

**Excmo. Sr. D. Mariano Rajoy Brey**  
**Ministro de Educación y Cultura**

Madrid, 9 de Diciembre de 1999

Señoras y Señores,  
queridos profesores:

*Quisiera que mis primeras palabras fueran de bienvenida a todos los ponentes y asistentes y de agradecimiento por el interés que ha suscitado, tanto la celebración como la participación en unas Jornadas de reflexión y debate sobre los aspectos esenciales de nuestro sistema educativo.*

*En un momento en el que la Educación es un factor determinante del bienestar social y desarrollo económico de los pueblos, es fundamental contar con un sistema educativo sólido, adecuado a las nuevas necesidades que se van planteando y en el que la calidad sea el referente principal.*

*La celebración de estas Jornadas pretende ser el comienzo de un análisis sereno y profundo del presente, de la realidad actual del sistema educativo en España y constituir, de esta manera, un avance seguro de las características definitorias del futuro para el que tenemos que educar y en el que tenemos que educar.*

*Por estas razones, analizar la situación de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en el ámbito nacional como internacional, analizar, también, la situación actual del profesorado, reflexionar sobre la vida escolar en los Centros y debatir sobre los resultados de este análisis, son los objetivos de estas Jornadas. Objetivos que no persiguen una mera aclaración teórica, sino una finalidad, eminentemente práctica, como es la de analizar para debatir, y debatir para mejorar en un marco temporal que, creo, que se presenta como el más adecuado: la implantación generalizada, en este año académico 1999-2000, del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.*

*Su participación en estas primeras Jornadas de reflexión es esencial. Vds. son los que, de verdad, están en contacto con la realidad que se vive en los Centros;*

*es su trabajo el que pone en marcha y desarrolla las iniciativas que se adoptan en materia educativa; es, por tanto, su experiencia la que tiene que marcar la actividad de todos aquellos que tenemos responsabilidades en la Educación, sobre todo, si ésta va encaminada a mejorar y corregir aquellas cuestiones que lo necesitan. Estos motivos, insisto, son los que hacen absolutamente necesarias e insustituibles todas sus aportaciones, reflexiones y propuestas.*

*Pero, además, es primordial, y, espero que estas Jornadas contribuyan a conseguirlo, que la sociedad termine de comprender que la comunidad educativa somos todos y no sólo alumnos, profesores y responsables políticos. La responsabilidad en la Educación es, sin exclusión, de toda la sociedad, del conjunto de los ciudadanos. Es una responsabilidad solidaria a la que nadie debe renunciar.*

*Igualmente, creo, que la Educación, los diferentes elementos que forman el sistema educativo, no pueden sustraerse al debate y a la reflexión. Nadie duda que una sociedad moderna y avanzada es aquella que está preparada para adaptarse a las nuevas necesidades, que sabe utilizar los nuevos recursos y que pone todos los medios necesarios para procurar una formación completa y con prestigio.*

*Estos planteamientos cobran aún mayor fuerza si tenemos en cuenta que la sociedad del futuro, es la sociedad del conocimiento, en la que nuestros alumnos habrán de desarrollar las capacidades adquiridas durante su formación y, por encima de todo, actuar como ciudadanos maduros y responsables. La Educación que reciban ahora condicionará su vida futura y es por esta razón, por la que el sistema educativo tiene que estar abierto al debate, al estudio constante para afrontar, con datos objetivos y partiendo de la realidad, las mejoras concretas que exige la Educación en España.*

*Nosotros ya hemos dado el primer paso. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación tiene el encargo de realizar una nueva evaluación del sistema educativo, aprovechando la circunstancia de que en este curso se generaliza la Educación Secundaria Obligatoria. Con los resultados de esta evaluación y, por supuesto, con las conclusiones de estas Jornadas, la comunidad educativa podrá disponer de unos datos objetivos y pormenorizados a partir de los cuales se podrá diseñar el tratamiento adecuado de los problemas y adoptar las medidas que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza.*

*Este debe ser un debate abierto en el que el diálogo, la reflexión y la búsqueda conjunta de soluciones han de servir como herramientas de trabajo. Un debate en el que todos tenemos mucho que decir y que justifica la existencia de una página web –que figura en la portada del programa– a través de la cual podrá manifestar sus ideas cualquier ciudadano que lo desee.*

*De otro lado, cuando estamos a punto de culminar los trasposos de las competencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, se hace más necesario que nunca la colaboración y el diálogo entre las diferentes Administraciones para que nuestro sistema educativo sea competitivo y sitúe a España en la línea de los países más avanzados.*

*Todos los que estamos aquí tenemos un compromiso con la Educación, un compromiso que ha de ser permanente y que ha de situarse por encima de cuestiones ideológicas. Un compromiso que exige flexibilidad en los planteamientos, voluntad de alcanzar acuerdos y sólidos conocimientos de la realidad en la que trabajamos. Son, pues, los profesores implicados, día a día, en la difícil y callada labor de educar y enseñar a los alumnos, sobre todo, en la etapa crucial de la Educación Secundaria Obligatoria, los llamados de modo más directo, a analizar la situación, a debatirla y, por último, a proponer soluciones.*

*Por último, quisiera expresar, una vez más, mi agradecimiento por su presencia y el compromiso del Ministerio de Educación y Cultura a continuar por el camino que, hoy, entre todos hemos iniciado. Sus conclusiones y propuestas serán, sin duda, una premisa que marcará las actuaciones que mi Departamento se compromete a desarrollar.*

*Muchas gracias.*



INICIA

Artículos  
jardín

Intervista

El mundo  
de la  
cultura  
y el arte  
en el  
siglo  
XXI

El mundo  
de la  
cultura  
y el arte  
en el  
siglo  
XXI

El mundo  
de la  
cultura  
y el arte  
en el  
siglo  
XXI

El mundo  
de la  
cultura  
y el arte  
en el  
siglo  
XXI

# Ponencias

---



## Finalidades y Exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria

Ilmo. Sr. D. Eugenio Nasarre Goicoechea

Director del Departamento de Análisis y Estudios del Gabinete de la Presidencia del Gobierno

### 1. Introducción

Han transcurrido diez años desde la aprobación y el inicio de la puesta en marcha del nuevo sistema educativo. En el presente curso escolar se ha culminado la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en toda España. Por primera vez en nuestra historia hemos alcanzado la escolarización prácticamente universal de los españoles de los tres hasta los dieciséis años. Nuestras tasas de escolarización en las edades correspondientes a las enseñanzas de secundaria postobligatoria son cercanas al 85 por 100 y semejantes a los países más avanzados de la Unión Europea.

La primera afirmación que constituye el punto de partida de esta ponencia es que **la extensión de la educación universal y obligatoria hasta los 16 años es un logro indiscutible para la sociedad española y supone para ella un decisivo factor de modernización**. A mi juicio, cualquier reflexión que se haga sobre el futuro de nuestra educación secundaria debe de partir de la incuestionabilidad de la prolongación de la educación universal y obligatoria hasta la edad antedicha. Creo, por otra parte, que afortunadamente existe un amplio consenso en nuestra sociedad y en el mundo educativo sobre la bondad de este objetivo.

España se sitúa, así, entre la mayoría de los países de la Unión Europea que tienen fijada la educación obligatoria hasta los 16 años de edad. Solamente Portugal, Italia, Grecia e Irlanda la tienen establecida hasta los 15 años de edad. También, pues, en el ámbito europeo, en el momento histórico en que vivimos, existe un notable grado de convergencia en un punto determinante para la definición de cualquier sistema educativo.

### 2. El reto del carácter universal de la Educación Secundaria Obligatoria

Probablemente uno de los factores más relevantes del cambio operado en los sistemas educativos europeos en la segunda mitad de este siglo ha sido esta ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años de edad.



En los modelos educativos surgidos a lo largo del siglo XIX una nota esencial de la educación secundaria –fuese cual fuese el nombre que adoptara– consistía precisamente en su **no obligatoriedad**. Eran unas enseñanzas –como sabemos– que se iniciaban tras la conclusión de la etapa de enseñanza básica o primaria, que, desde el origen de los sistemas educativos modernos, sí tenía la pretensión de universalidad para toda la población, aunque en muchos países ese objetivo tardó muchas décadas en conseguirse.(1)

Desde su mismo origen la segunda enseñanza, enseñanza media o enseñanza secundaria se concibe como una etapa educativa de carácter intermedio y con una doble finalidad: ampliar la formación general del alumnado y proporcionarle la preparación necesaria para el estudio de disciplinas propias de la educación superior.

Hoy hablamos –y a ello me referiré con más detenimiento después– de la “crisis de identidad” de la educación secundaria. Pero ello no es ninguna novedad en la historia de esta etapa educativa. Giner de los Ríos ya advertía que la enseñanza media es “una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, substantivamente, sino por una mera relación intermedia respecto de las otras”.(2) Siempre, pues, la educación secundaria ha debido bregar por la búsqueda de su identidad. Y esa identidad, como no podía ser de otra manera, ha estado determinada por los fines que en cada momento histórico la sociedad le ha atribuido.

En el famoso Informe Quintana, que da origen a la primera ordenación moderna de nuestro sistema educativo, se señalan con precisión digna de alabanza los fines de la entonces llamada “segunda enseñanza”: “Comprende los principios de todos aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación”.

*objetivos*

Dos han sido, pues, fundamentalmente, los objetivos asignados a los estudios de la enseñanza media, que, de una u otra forma, han permanecido constantes a lo largo de los dos siglos de su historia. Por una parte, **un objetivo claramente propedeúutico**: servir como preparación a las disciplinas que constituirán los estudios superiores, ya estén incardinados en las Universidades o ya se cursen en los centros superiores de carácter técnico. El acceso a este tipo de estudios exige una adecuada preparación en las disciplinas instrumentales básicas con el nivel que se

considere imprescindible para cursar con aprovechamiento las distintas carreras en las que, con la progresiva ampliación de los conocimientos, se va diversificando el árbol de la ciencia.

Pero el segundo fin asignado no es menos importante que el anterior. El Informe Quintana lo describe con bellas palabras: "los conocimientos que constituyen la civilización general de una nación". Es la misma idea que se contiene en la reforma educativa promovida por Ruiz Zorrilla, cuando se afirma que "la segunda enseñanza... es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica".

Y es la misma idea que le hizo decir a Unamuno que la cultura de una nación era lo que se aprendía en el Bachillerato.

Me parece extraordinariamente importante insistir en esta idea. Yo quisiera transmitir, con el mayor vigor que me fuera posible, que ésta ha de seguir siendo una misión fundamental de los estudios que integran la educación secundaria, incluidos los que corresponden a la Educación Secundaria Obligatoria.

Si renunciamos a esta misión o si nos conformamos con asignar unos objetivos mediocres en este campo a la nueva educación secundaria, el empobrecimiento cultural de nuestra sociedad sería dramático. Y sería, a mi juicio, un error mayúsculo considerar que las carencias en la educación secundaria –en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos culturales– se podrían colmar en los estudios de rango superior, ya fueran universitarios o no. En un país, a la larga, las deficiencias de la educación secundaria no se resuelven con unas buenas enseñanzas universitarias. Y esta percepción es el centro del debate educativo norteamericano hoy día.

Es cierto que esta cuestión se nos plantea con una perspectiva nueva, que nace del hecho de que la **democratización de la cultura** constituye una exigencia de una sociedad que quiera asumir en plenitud (incluso como pretensión utópica) su carácter democrático. No habrá en el futuro una sociedad verdaderamente democrática sin una democratización de la cultura.

Es ésta una diferencia fundamental de nuestra sociedad con la del pasado y es éste, en mi opinión, uno de los principales retos que tenemos que afrontar a las puertas del siglo XXI.

En efecto, nuestra diferencia con el pasado consiste en que, cuando se formulan los modelos educativos en el siglo XIX, el objetivo de la universalización de la educación se plantea exclusivamente en el nivel de enseñanza básica o primaria, con la finalidad de lograr lo que podemos llamar la "alfabetización funcional" del conjunto de la población. Es decir, la adquisición de unos conocimientos básicos instrumentales (un suficiente dominio de la propia lengua, y de su escritura, así como de aritmética elemental); de unas nociones sobre la realidad del entorno natural y social y de unas habilidades básicas, que facilitarían la incorporación a la vida activa en una sociedad que ya había entrado en el mundo nuevo y dinámico de la revolución industrial.

Con aquel modelo se logró, efectivamente, la alfabetización funcional de amplias capas de la población. Pero el mundo de la cultura quedó reservado a aquella parte de la población que accedía a los estudios de nivel superior a la enseñanza básica. Los historiadores de la cultura han analizado esta realidad básica para entender el tipo de sociedad clasista que nace con la revolución industrial. Y por ello hablan de una "**cultura popular**", en la que desarrollan sus horizontes vitales amplios sectores populares, pero que se contraponen a la **cultura tout court**, a la cultura con mayúsculas, que es el terreno en el que se transitan las grandes obras del espíritu humano y los avances, cada vez más veloces, en el conocimiento de la naturaleza y del ser humano. Es en este contexto en el que encuentran sentido las palabras de Unamuno. Porque, en efecto, la enseñanza secundaria o el Bachillerato -reservados para una parte de la población, normalmente de las clases medias o de adolescentes de las clases populares que habían sobresalido en su niñez en méritos y capacidad- estaba concebida con la pretensión de **abrir la mente humana**, en unos años claves para la formación de las personas, al mundo de los distintos saberes, y de transmitir el legado más valioso de la civilización en lo que a ideas, valores y conocimientos se refiere.

Un sencillo texto, nos describe el sentido de aquella educación secundaria o Bachillerato, que las sociedades europeas han vivido durante décadas:

*"Ese bachillerato... aspiraba a dar al estudiante una visión amplia y coherente, aunque lógicamente poco profunda, del mundo físico y del mundo del pensamiento, ideas, historia y arte humanos. Inspirado en el lycée francés, quería introducir al estudiante en esas facetas del conocimiento que, mediante un desarrollo posterior, podrían convertirle en una persona culta. Despertar su curiosidad intelectual. Enseñarle a expresarse con soltura en un idioma, enseñarle a pensar. Descubrirle el placer de un buen libro, de explorar ideas nuevas, de aprender un idioma extranjero. Creo que ésta es precisamente la misión de la enseñanza secundaria... Para nuestro desarrollo humano dependeríamos de esa semilla sembrada en nuestras almas por el bachillerato. El que supiéramos desarrollarla o no quedaba de nuestra cuenta, pero allí estaba".(3)*

Es posible que el autor haya plasmado en esta líneas más un bachillerato ideal que el que realmente existía en la mayoría de los casos. No me atrevo a afirmarlo. Pero sí es cierto que la finalidad que tenía asignada –y a cuya consecución en la realidad contribuyeron tantos abnegados catedráticos y profesores de institutos y colegios- se acercaba bastante a ese ideal escrito, quizá con algo de nostalgia, por nuestro autor.

Estas reflexiones nos sirven de pórtico para plantear los dilemas o los desafíos que tenemos ante nosotros en nuestra obligación de **pensar la mejor Educación Secundaria Obligatoria**, que sea posible, al **servicio del futuro de la sociedad española**.

Los formularé con preguntas sucesivas, a las que intentaré contestar globalmente, sin excesiva preocupación por su orden. Quiero decir, de antemano, que en ellas está la raíz de lo que antes he llamado "crisis de identidad" de la educación secundaria, que es la clave de todas las dificultades por las que atraviesa esta etapa crucial de nuestro sistema educativo.

¿Al establecerse la **obligatoriedad** de la educación secundaria hasta los 16 años se transforma tan radicalmente la naturaleza de esta etapa educativa que la convierte, querámoslo o no, en una mera prolongación de la educación primaria? ¿Es posible que podamos establecer algunos rasgos específicos de la Educación Secundaria Obligatoria, que nos permitan caracterizarla como **una etapa con un**

**perfil propio** diferenciado de la educación primaria, diferenciación que no consista exclusivamente en la adaptación de los contenidos y de la didáctica a la edad de los alumnos, que ya no es infantil? ¿Cuáles deberían ser idealmente los objetivos de una Educación Secundaria Obligatoria en el contexto histórico en el que vivimos? ¿Y qué deberíamos hacer para intentar llevarlos a la realidad, si damos por buenos tales objetivos ideales?

Chesterton, que fue el maestro de la paradoja, describió la educación institucionalizada que recibió con estas palabras: "Era ser instruido por alguien que yo no conocía acerca de algo que no quería saber". Y, por ello, continuaba: "Personalmente me sentía perfectamente feliz siendo el último de la clase".(4) Claro es que su última afirmación no es rigurosamente cierta, como lo demuestra su expediente académico pasable en general, aunque brillante en las materias que le interesaban.

Pero Chesterton da en el clavo en lo que constituye el problema principal de la enseñanza obligatoria: cómo conseguir la colaboración **voluntaria** del alumno en el proceso de aprendizaje, pues sin tal colaboración el proceso mismo de aprendizaje deviene imposible. Chesterton nos daría una respuesta paradójica: la clave del éxito de la educación obligatoria es convertirla... en voluntaria.

¿Es esto posible? ¿Es compatible esta afirmación con la pretensión, al mismo tiempo, de fijar unos objetivos educativos exigentes y elevados en cada una de las fases del proceso de aprendizaje? ¿Es preciso que sean los mismos objetivos para todos los alumnos? ¿Cómo es posible configurar y organizar un modelo de enseñanza obligatoria hasta los 16 años que sea socialmente satisfactoria, esto es, que cumpla tres finalidades fundamentales: **contribuir eficazmente a democratizar y elevar el nivel cultural del país, preparar adecuadamente a las nuevas generaciones a la "sociedad del conocimiento" y contribuir a promover una real igualdad de oportunidades en el seno de una sociedad abierta, compleja y dinámica?**

Me parece obligado ya avanzar mi respuesta, que someto a la consideración y reflexión de todos ustedes. Me parece que establecer una ordenación y organización educativas con capacidad para la consecución de los tres fines sucintamente enunciados es un objetivo alcanzable y que debemos proponernos como **objetivo nacional prioritario**. Pero, al mismo tiempo, creo que el logro de tal objetivo, en

términos razonables, nos exige un gran esfuerzo, porque está lleno de dificultades, que debemos abordar con sinceridad. Me parece, en fin, que el éxito del empeño requiere adoptar con determinación un **conjunto de estrategias de gran calado** y que, asimismo, exige algunas rectificaciones respecto del modelo plasmado en nuestra actual legislación.

Me parece que el primer error hacia el que nos podemos deslizar es **convertir la Educación Secundaria Obligatoria en una mera prolongación de la educación primaria**, que acabe cumpliendo la función de lograr la "alfabetización funcional" de una gran parte de la población española, una alfabetización adaptada a las exigencias de la "sociedad de información". Es decir, se trataría en esta etapa de centrar la tarea educativa en ampliar los conocimientos básicos de la educación primaria, en proporcionar al alumno la capacidad de comprender y expresarse de forma elemental en una lengua extranjera, en introducirle en el uso de las tecnologías de la información, en proporcionarle conocimientos pragmáticos que le sirvan para entrar de modo adecuado en la edad adulta. Es éste –no lo olvidemos– el planteamiento que domina en muchas de las junior high schools del mundo anglosajón, con resultados que están suscitando serias preocupaciones en esas sociedades. El objetivo me parece en sí loable, pero lo considero claramente insuficiente, empujador y provocador de consecuencias no deseables para la sociedad española.

A mi juicio, si mantenemos un modelo de comprensividad de carácter radical (enseñar las mismas cosas con los mismos objetivos a todos los alumnos en las mismas clases) hasta los 16 años resultará extraordinariamente difícil que en la mayoría de los casos la Educación Secundaria Obligatoria no acabe convirtiéndose en una etapa más de la educación primaria, en una mera prolongación de ésta, con análogos fines y planteamientos. Algunos autores y pedagogos incluso ya preconizan la desaparición de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa con perfiles y objetivos diferenciados de la educación primaria en aras de una concepción unitaria de la formación general para toda la población.

Yo creo que debemos reflexionar muy seriamente sobre las consecuencias negativas para nuestra sociedad de este planteamiento.

Es posible que se niegue la mayor, es decir, que no se admita que haya riesgo a que se produzca esta posible evolución de la Educación Secundaria Obligatoria en

A  
Agosto

nuestro inmediato futuro. Es posible que se considere que los problemas apuntados se pueden resolver con una ampliación de los recursos disponibles. Es posible que se considere que los problemas que hoy detectamos en la Educación Secundaria Obligatoria se deben básicamente al período de transición que se vive entre el antiguo sistema y el nuevo sistema; y que debemos esperar, poniendo todos los medios que resulten necesarios, a que el nuevo sistema se vaya asentando y alcance los objetivos que tiene formulados.

### 3. Las mejoras de la Educación Secundaria Obligatoria

Frente a los que afirman que la tarea que corresponde acometer en los próximos años consiste en aplicar, con la mejor voluntad y el mayor esfuerzo que profesores, administraciones educativas y sociedad puedan realizar, el modelo de Educación Secundaria Obligatoria tal como está diseñado en la actualidad (es decir, con los actuales currículos, los actuales sistema de promoción y educación, la actual organización escolar, la actual concepción de la diversificación curricular, establecida sólo para los alumnos mayores de 16 años) no está en condiciones de resolver satisfactoriamente los retos que tiene planteados. Creo que los datos y síntomas de que ya disponemos, nos obligan a proponer algunas correcciones del modelo vigente para que la Educación Secundaria Obligatoria cumpla adecuadamente los fines que nuestra sociedad le demande.

Empezaré por señalar que, en mi opinión, la Educación Secundaria Obligatoria debe concebirse como **una etapa del sistema educativo integrada como parte del conjunto de la educación secundaria**. Es cierto que al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria se produce la gran bifurcación en el alumnado. Pero resulta imprescindible que ese momento crucial en el proceso educativo no resulte traumático.

El proceso formativo es un proceso por esencia ascendente en adquisición de conocimientos y capacidades. Y debe hacerse de modo progresivo, sin que se produzcan saltos o estancamientos. Tras adquirir los conocimientos y capacidades instrumentales básicas que constituyen los objetivos de la educación primaria, el alumno cursa la educación secundaria en un período vital para su formación y maduración personal: el período de la preadolescencia, adolescencia e inicio de su

Reserva

juventud. **Pensar que en ese periodo es concebible diseñar la organización de unas enseñanzas sin tener en cuenta como dato fundamental que en el educando se van despertando diferentes intereses, aptitudes y vocaciones, a mi juicio, constituye un serio error.**

Por ello, unas de las claves del éxito de la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser **su flexibilidad.**

Yo les pido que recuerden la paradoja de Cherterton. Pero la solución no es rebajar los objetivos que para una buena parte del alumnado pueden razonablemente alcanzarse en función de las vocaciones y aptitudes que se van configurando en esta fase vital de su formación de la personalidad. Tampoco la solución es hacer inevitable el "fracaso escolar" de aquellos que, por diversas circunstancias, no alcanzan aquellos objetivos fijados para cada una de las materias. Pensar que, en aras de la igualdad de oportunidades, todos deben de seguir las mismas enseñanzas -con la única variación de las materias optativas- hasta los 16 años y que sólo a partir de esa edad se pueden establecer diversificaciones del currículo para los alumnos que lo necesiten, constituye una concepción equivocada de la igualdad de oportunidades.

Tenemos que evitar a toda costa una Educación Secundaria Obligatoria que provoque un doble fenómeno patológico: el abandono escolar, lo que hoy ya muchos denominan el "objeto escolar", que se manifiesta en diversas formas de absentismo y, por otra parte, el excesivo número de "fracaso escolar", entendido éste como la no obtención del título de graduado de educación secundaria. Las cifras en que nos movemos son ciertamente preocupantes.

¿Podemos plantear caminos nuevos para resolver la problemática planteada? A mi juicio, sí. Yo creo que debemos afrontar con decisión y con altura de miras, pensando en la necesidad de disponer de un sistema educativo que sirva eficazmente al futuro de la sociedad española, esta cuestión no satisfactoriamente resuelta.

Y yo creo que lo que debemos abordar es la **organización de una diversificación inteligente**, que resulte viable, centrada en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta que, tras numerosas consultas y trabajos, elaboró el Ministerio de Educación y Cultura hace un año me sigue pareciendo válida.

da. Manteniendo el tronco común de materias fundamentales, se iniciaría una nueva diversificación en tercer curso con bloques de optativas distintas, al mismo tiempo que se llevaría a cabo una intensa labor de orientación para que el alumno fuera descubriendo sus intereses, vocaciones y aptitudes. El último curso tendría un carácter de curso de orientación, puente entre las enseñanzas a cursar, y se establecerían en él tres itinerarios diferentes, uno de carácter técnico-práctico, otro de carácter tecnológico y otro de carácter científico-humanístico. Al final de estos itinerarios se podría conseguir el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria, aunque los objetivos que el alumno consiguiera en cada una de las materias de cada itinerario fuesen distintos.

**La diversificación pretende, en suma, promover una Educación Secundaria Obligatoria más flexible, más potente, que permita una mayor calidad,** que esté más integrada en el conjunto de la educación secundaria, y que resulte más adaptada a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado y, por lo tanto, está en mejores condiciones de evitar niveles altos de fracaso escolar.

Pero no sólo es ésta la modificación de esta etapa educativa que me parece necesario emprender.

Quisiera concluir mi intervención abordando dos cuestiones, que me parecen de capital importancia para que la Educación Secundaria Obligatoria pueda cumplir la finalidades a las que antes me he referido.

#### **4. La potenciación de las Humanidades**

La primera de las cuestiones es la **potenciación en el currículo de las materias instrumentales básicas,** de modo especial de Lengua y de Matemáticas, **así como las que proporcionan la indispensable cultura científica y humanística para poder ejercer con responsabilidad la propia libertad** en un mundo cada vez más complejo y en el que el incremento del mismo saber dota al ser humano de mayor capacidad de dominio y manipulación de la naturaleza. Como afirmaba el Libro Blanco de la Educación de la Unión Europea "el futuro de la cultura europea depende de su capacidad para conceder a los jóvenes claves que le permitan cuestionar todo permanentemente sin tocar los valores de la persona. Los

sabios más grandes destacan la importancia de una cultura científica suficiente para el buen ejercicio de la democracia. La cultura literaria y filosófica desempeña el mismo papel respecto a los “profesores salvajes” que son los grandes medios de comunicación y que serán muy pronto las grandes redes informáticas. Es ella quién permite discernir, desarrollar el sentido crítico del individuo contra la información que recibe”.

Pero quiero insistir en que **sin un peso adecuado de las Humanidades en el conjunto de la educación secundaria el nivel cultural general de nuestra sociedad se empobrecerá** de modo alarmante. Tenemos el riesgo, ante un bombardeo frenético de la información, que las nuevas generaciones se olviden y no valoren suficientemente el gran legado de ideales, reflexiones sobre el hombre y la realidad y creaciones artísticas que nos han transmitido las generaciones anteriores. **Conservar la memoria de lo más valioso de nuestra civilización es esencial para construir un porvenir humanizado. La ingratitud** hacia nuestros antepasados es, como señala Finkelkraut, uno de los males de nuestra época. Y un sistema educativo, orientado hacia lo pragmático y obsesionado con la fascinación del presente, de lo instantáneo, de lo efímero, contribuye a edificar ese homo insipiens; en palabras de Sartori, “que pierde la capacidad de abstracción y que es eo ipso incapaz de racionalidad, un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el homo sapiens”(5).

Sé que la tarea que se carga sobre los hombros de la escuela es ardua, porque muchos factores operan en su contra. Por eso es imprescindible conseguir un modelo de educación secundaria lo suficientemente potente como para poder cumplir los fines esenciales que le competen. La etapa de la educación secundaria es insustituible para proporcionar a las nuevas generaciones esas semillas que le harán estar en condiciones de contribuir a la humanización de la futura sociedad y esos antidotos que harán más difícil convertirse en un ejemplar más del **homo insipiens**.

## 5. El fortalecimiento de los centros docentes

Pero tampoco basta una potenciación de las materias fundamentales científico-humanísticas en el currículo. Para la mejora de la calidad de la enseñanza secun-

daria es imprescindible el **fortalecimiento institucional del centro educativo** que, con la autonomía como base, ha de disponer de todos los recursos organizativos y los medios necesarios para cumplir sus fines.

El clima escolar favorable al estudio, el aprendizaje, al esfuerzo que todo proceso de adquisición de conocimientos, hábitos e interiorización racional de valores comporta. Sin él toda la institución escolar se debilita y la escuela queda imposibilitada de cumplir las misiones que le encomienda la sociedad.

Proponer metas que impliquen esfuerzo es la base de una educación que valga la pena. Al respecto, George Steiner ha escrito palabras deslumbradoras. Nos dice:

*"Esa es la cuestión. Llamar la atención de un estudiante hacía aquello que, en un principio, sobrepasa su entendimiento, pero cuya estatura y fascinación le obligan a persistir en el intento. La simplificación, la búsqueda del equilibrio, la moderación hoy predominantes en casi toda la educación son mortales. Menoscaban de un modo fatal las capacidades desconocidas en nosotros mismos. Los ataques al así llamado elitismo enmascaran una vulgar condescendencia: hacía todos aquellos **a priori** juzgados incapaces de cosas mejores. Tanto el pensamiento como el amor nos exigen demasiado. Nos humillan. Pero la humillación, incluso la desesperación ante la dificultad –uno se pasa la noche sudando y no consigue resolver la ecuación o descifrar la frase en griego- pueden desvanecerse con la salida del sol". (6)*

La potenciación y recuperación, en su caso, de un ambiente que favorezca el cumplimiento de los objetivos educativos es una tarea que hay que abordar con determinación. Es preciso reconocer que los vientos dominantes no han sido propicios en los últimos tiempos para la creación de condiciones idóneas a tal fin.

Ante todo, es preciso que la sociedad comprenda y valore lo que en realidad consiste la entraña de la relación profesor-alumno, a través de la cual éste, con la guía de aquél, va abriéndose paso a través de esa senda ascendente que es la adquisición de nuevos conocimientos, el planteamiento de nuevas preguntas, la apertura de nuevos horizontes. El profesor necesita el aprecio social de su función o, lo que es lo mismo, necesita que se le reconozca su **auctoritas**, no por la ciencia o el saber que se le supone, sino porque sin ella no puede ejercer esa indispensable tarea que consiste en señalar los caminos por los que deberá transitar el discípulo.

**El profesor necesita, ante todo, más libertad en el ejercicio de su función docente, menos ataduras burocráticas, en el marco de una mayor autonomía que ha de tener cada centro.**

**Debemos proceder a una revisión de las normas que rigen en la actualidad la vida de los centros.** Y esa revisión hay que orientarla hacia una desburocratización de las reglas de funcionamiento. La disminución de la heteronomía –que ha de ser indispensable- ha de redundar a favor de la autonomía. Mi consejo es que en el marco de su autonomía los centros deben de valorar las formas. Las formas ayudan a mantener la convivencia de una comunidad. Deben ser formas establecidas voluntariamente, pero con vocación de observancia, basada en su estima.

Concluyo. Pero antes de hacerlo no quisiera dejar en el tintero unas últimas observaciones.

La primera es que, conforme al enunciado de la ponencia, me he limitado a abordar los problemas de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero la mejora de la calidad de la educación secundaria no puede concebirse sin tratar también los problemas del conjunto de las enseñanzas que en la ley de 1990 se incluyen en este nivel educativo. La potenciación de las Humanidades y un tratamiento más adecuado de algunas de ellas –como la Filosofía o la Cultura Clásica- es también una exigencia ineludible. La formación profesional específica de grado medio necesita cambios para que se convierta en una oferta más atractiva para los jóvenes escolares.

Mi última observación es para transmitirles una profunda convicción. Estoy convencido de la necesidad de algunas reformas en el diseño del conjunto de nuestra educación secundaria y, en particular de la Educación Secundaria Obligatoria. Como cualquier reforma educativa ha de llevarse a cabo con mesura y prudencia, pero con determinación, intentando lograr el máximo consenso posible en el seno de la comunidad educativa. Los profesores han de tener un protagonismo en el impulso de las estrategias conducentes a la mejora de la calidad de nuestras enseñanzas medias.

## Notas

- (1) Recordemos el pío precepto de la Constitución de Cádiz: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñarán a los

niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (art. 366).

- (2) MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA, Introducción a la Historia de la educación secundaria, Salamanca, 1998.
- (3) DIEGO CAMPOS LÓRIZ, The Economist, 29 de marzo de 1997.
- (4) JOSEPH PIERCE, G.K. Chesterton, pág. 33, Madrid 1998
- (5) GIOVANNI SARTORI, Homo videns, pág. 146, Madrid, 1998.
- (6) GEORGE STEINER, Errata, pág. 65., Madrid, 1998.

## La Educación Secundaria Obligatoria: Estructura, Organización y Currículum

Dr. José Luis García Garrido  
Catedrático de Educación Comparada de la UNED

### Expansión y crisis de la educación obligatoria

La enorme expansión de la escolaridad experimentada en todo el mundo ha ido ocupando cada vez en mayor medida, sobre todo en los países desarrollados, el espacio destinado a la educación secundaria. Esto exige en realidad una revisión del concepto mismo de educación obligatoria, así como otros conceptos, tales como los de educación básica, primaria, etc.

El estudio de las estructuras, organización y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como ha sido diseñada en la LOGSE, requiere una conexión profunda con los objetivos que se le han asignado. Es ineludible, en consecuencia, una alusión somera a los mismos.

### Estructura

Una vez aclarada la diferencia que suelen establecer los tratadistas entre "estructura organizativa" y "estructura institucional" del sistema educativo, se aclara que es esta última la que va a ser objeto de análisis, referida, en concreto, al concreto nivel de educación secundaria. Aunque es la primera etapa de ese nivel la que ahora importa, su esencial vinculación con la segunda (la enseñanza secundaria superior) exige un tratamiento inicial conjunto, aunque pueda descenderse seguidamente a una consideración más particularizada.

Una de las razones fundamentales aducidas en la LOGSE para justificar el abandono de la estructura anterior es la de conseguir un mayor grado de homologación con Europa. De ahí que el criterio seguido aquí sea el de comprobar si, en efecto, la nueva estructura favorece esta homologación más que la anterior. Resulta de interés reparar, por tanto, no sólo en los sistemas educativos europeos de mayor influjo, sino en otros del continente. Dada la presión constante que, en este ámbito como en otros, ejerce también el modelo norteamericano, se considera oportuno reparar también en la estructura institucional de éste último.

## Organización

*La Educación Secundaria española: soluciones originales a un problema universal.*

La condición ambivalente de la educación secundaria constituye sin duda un problema de universal alcance. Esta ambivalencia consiste en perseguir, en el marco de un nivel catalogado como "secundario", objetivos en realidad diversos, como lo son la preparación, de un lado, para estudios superiores y, por otro, la facilitación al conjunto de los jóvenes de una cultura básica para desenvolverse con eficacia en la sociedad circundante.

La LOGSE ha pretendido responder a este problema de un modo original, responsabilizando a una sola institución (el Instituto de Educación Secundaria) de atender a las necesidades formativas de todo el nivel. Esto significa que las referidas instituciones deben hacerse cargo no sólo de organizar las dos etapas en que viene dividido (ESO y Bachillerato), sino también de incorporar a su tarea importantes cometidos de formación profesional.

La respuesta española resulta original en contraste con la dada por la gran mayoría de los países culturalmente desarrollados, que, por el contrario, han previsto un tratamiento institucional diversificado, plural, a esas necesidades. En concreto, lo más habitual es que existan instituciones especializadas para cada una de las etapas y orientaciones principales.

### *Problemas de infraestructura y recursos*

La opción institucional unificadora de la LOGSE comporta importantes problemas de infraestructura, aún cuando se había avanzado mucho en este aspecto durante las décadas anteriores. En efecto, se hace difícil que los actuales Institutos de Enseñanza Secundaria puedan responder de modo adecuado al incremento de población estudiantil que ocasiona el flujo de los alumnos de 12 y 13 años que antes eran atendidos en los Colegios de EGB; éstos, por su parte, sufren un paulatino proceso de descenso de alumnado, al que contribuyen también razones demográficas. En cualquier caso, parece obvia la necesidad de dedicar importantes medios a la rehabilitación y reacomodación de las instituciones implicadas. En este

mismo contexto conviene situar la posible escasez de instalaciones, recursos didácticos y tecnológicos, medidas de apoyo, etc.

### *Problemas de profesorado*

La nueva estructura exige, también, un replanteamiento profundo del profesorado de todo el nivel, que, de cara al futuro, deberá poseer el grado de licenciatura o equivalente incluso para hacerse cargo del primer ciclo de la ESO. No obstante, la decisión inicialmente adoptada de destinar también a estas enseñanzas a profesores de la antigua EGB está ocasionando, de hecho, una diversificación de talentos y actitudes dentro del profesorado de la ESO. Puesto que las medidas relativas a la formación de unos y otros profesores caminan mucho más lentamente que las disposiciones legales, las situaciones de contraste y de desencanto abundan.

### *Problemas de liderazgo*

Aunque la LOGSE es, en este capítulo, deudora de la LODE, la actual organización de la educación secundaria se enfrenta de hecho a notorios problemas de liderazgo escolar, que hacen difícil solventar de modo adecuado los desafíos planteados por la propia ley, particularmente los relativos a la admisión dentro de los Institutos de un espectro mucho más diversificado de alumnos y a la asignación de cometidos pedagógicos mucho más complejos. La situación española contrasta poderosamente, en este ámbito, con la existente en la mayor parte de los países culturalmente desarrollados, y podría dar origen, los años venideros, a un deterioro mayor de la calidad de la educación e incluso de la convivencia en los centros.

### *Temporalización de actividades*

Puesto que es imposible tocar otros importantes temas organizativos, la ponencia recoge, a modo de ejemplo, el debate actual sobre la jornada escolar, ofreciendo varias reflexiones inspiradas en planteamientos internacionales.

## **Currículum**

### *¿Deshumanización de la educación secundaria?*

Como ha sido también normal en la mayor parte de los países, los planes de estudios de educación secundaria han sufrido, en España, un proceso de paulatino crecimiento de contenidos disciplinares y, en la misma proporción, un adelgazamiento de las materias culturales básicas. Por distintas razones, la atención a los contenidos de carácter humanístico han ido decreciendo, así como la exigencia de rendimiento en otros campos fundamentales del saber (matemáticas y ciencias, especialmente).

### *Diversificación: ¿objetivo imposible?*

De otro lado, la tendencia a proporcionar a todos los alumnos una formación común, en nombre del principio de equidad e igualdad de oportunidades, ha venido a desatender de hecho la enorme diversidad de capacidades y talentos existentes entre un alumnado que, por imperativos de la escolarización obligatoria, ha de participar necesariamente en ese programa educativo común. Aunque la LOGSE establece de hecho la posibilidad de emprender medidas de atención diversificada, su concepción fundamentalmente unitarista de la ESO obstaculiza en grado máximo esa posibilidad.

### *Contenidos, evaluaciones, resultados*

A este respecto, es interesante realizar un somero análisis de las materias que, sobre todo en los países europeos, suelen incluirse en esta etapa educativa. Junto a este análisis, la ponencia muestra también algunos ejemplos de los resultados obtenidos y de los procedimientos usuales de evaluación.

## **Algunas líneas de futuro**

### *La respuesta a los nuevos desafíos*

Por muchas razones, algunas de las cuales han podido ser recogidas a lo largo de la ponencia, el nivel de educación secundaria viene desde hace ya algunos años

siendo objetivo prioritario de las reformas educativas. De hecho, se ha convertido en una etapa educativa clave; se confía en que pueda dar respuesta a numerosos problemas de nuestras sociedades modernas, tales como la incertidumbre laboral que padece gran parte de la juventud y el alto índice de frustraciones que muchos jóvenes muestran al contrastar sus altas expectativas de desarrollo personal con sus a menudo escasas posibilidades de lograrlas, así como la necesidad cada vez más imperiosa de élites bien formadas, capaces de impulsar la paz y el progreso cultural, científico y ético de los pueblos.

### *Comprehensividad y diversificación*

Muchas de esas reformas miran al adecuado equilibrio de dos principios de acción igualmente necesarios: el de comprehensividad y el de diversificación. La consecución de una verdadera igualdad de oportunidades y de un tratamiento equitativo de todos los niños y jóvenes exigen no sólo el primero de esos principios, como quizá se ha subrayado erróneamente en décadas pasadas, sino también y muy particularmente el segundo. Un repaso por algunas de las reformas internacionales más significativas resulta de especial significación.

### *Reformas radicales en términos suaves*

Se trata, en cualquier caso, de reformas que no versan sobre cambios más o menos aparatosos de estructuras, sino que van más bien al fondo de los problemas sin apenas retocar estas últimas. Merecen particular mención, a este respecto, las medidas que vienen tomándose en países como el Reino Unido, Francia, Italia, los Estados Unidos, etc.



## La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo inglés

**Prof. Jeff Thompson**

**Catedrático de Educación de la Universidad de Bath**

Estoy encantado de estar aquí y de haber recibido esta invitación del MEC. Me gustaría también dar las gracias al equipo de organización de estas Jornadas y al Consejo Británico por el apoyo brindado.

Las Jornadas que ustedes celebran son de gran importancia para el desarrollo de la educación secundaria en España. Creo que han empezado un proyecto muy ambicioso; no pretendo resolver sus problemas ya que las soluciones no se pueden, simplemente, transferir de un contexto a otro; lo que sí puedo hacer es referirme al trabajo que hemos realizado en Inglaterra y Gales, con respecto al desarrollo de un currículum para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y compartir, con ustedes, las experiencias y cómo hemos superado los problemas. No me referiré a Escocia por gozar de un sistema educativo diferente.

En primer lugar voy a hablar sobre el diseño del currículum, luego voy a referirme a su estructura, a sus aspectos centrales, más tarde a los problemas surgidos y por último a las estrategias para afrontar los problemas.

Primero se pensó que una revisión del currículum sería importante, me refiero a la estructura del Currículum Nacional. Así en 1987 el Secretario de Estado de Educación me invitó a presidir un grupo de trabajo para que desarrollara un Currículum Nacional para los centros escolares de Primaria y Secundaria en Inglaterra. Este hecho es clave en la historia de los sistemas educativos de Inglaterra y Gales y tuvo un gran impacto sobre el profesorado y la comunidad educativa. Hasta 1987 el currículum en los centros era abierto y estaba en manos de los profesores que tenían libertad plena para enseñar lo que consideraban oportuno, cuando y cómo lo consideraban. Sólo existía un sistema de exámenes con el que evaluar a los alumnos entre 16 y 18 años, pero hasta esa edad los profesores tenían libertad absoluta para enseñar lo que querían. Fue por tanto una novedad para los profesores el recibir, a partir del curso 1.988/89, instrucciones sobre el Currículum Nacional (qué enseñar y cómo enseñar); con lo cual la autonomía del profesorado cambiaba.

Los nuevos aspectos que contemplaba el nuevo currículum eran consecuencia de una serie de circunstancias que se pueden resumir en los siguientes términos:

Era un imperativo social la necesidad de mejorar la calidad de la educación, no sólo como consecuencia de la insatisfacción general sino porque a través de la comparación con los estudios de otros países, sus rendimientos y resultados denotaban diferencias y que incluso estos no eran uniformes en los centros de Inglaterra y Gales. Por otra parte, los empresarios también mostraban gran insatisfacción con los resultados del sistema, sobre todo por la forma en la que se trataba la Formación Profesional de los jóvenes que tenían que entrar posteriormente en el mercado laboral, sin olvidar que las universidades tampoco estaban satisfechas con los resultados que ofrecía la Educación Obligatoria. Había, pues, que mejorar la calidad.

En cuanto al diseño del currículum, había que corregir la situación alcanzada en la que convivían currículums muy especializados y diferenciados para unos alumnos respecto de otros. Por ejemplo, los alumnos de 12 y 13 años podían dejar de estudiar unas materias para centrarse en otras. Se había llegado a una situación que yo mismo viví en mis propias carnes. Se decidió que yo tenía que ser científico y debía de interesarme por las Matemáticas, la Física y la Química; y así centrarme en lo que iba a ser mi futura carrera, y dejar de lado los idiomas. Este tipo de especialización que, algunos pensaban que era una característica importante de la educación británica (ser especialistas) les hacía, incluso, sentirse orgullosos.

Con el nuevo currículum, los jóvenes podrían estudiar una oferta más amplia de materias, durante más tiempo, y se podría llegar a tener una población mejor educada en el futuro. También había que ofrecer el acceso a la educación a todo el mundo y que ésta fuera más completa con independencia de su nivel de capacidad.

Por la importancia del gasto en educación con cargo, en gran parte, al presupuesto nacional, el Ministerio de Educación se sentía presionado por Hacienda y de ahí que se pensara que el Currículum Nacional podía ser una forma de cumplir con unas metas a nivel nacional. Habría, así mismo, que dotar de transparencia al sistema y que el proceso estuviera abierto a todo el mundo: a los padres, a la comunidad y al propio Ministerio.

En cuanto a la estructura del currículum ¿Cómo era? ¿Qué propusimos al Ministerio?. Por ser una estructura muy compleja prefiero centrarme en las cuestiones de implantación y desarrollo más que en su descripción; pero sí me detendré en ciertos aspectos que van a ser importantes, por ejemplo, una característica del Currículum Nacional es el concepto de continuidad. El sistema debe ser continuo desde la edad de 5 años hasta los 16, cuando se les ofrece la posibilidad de dejar o no el centro. Hasta ese momento al pasar a Secundaria se daba muchas veces una gran discontinuidad en los contenidos. Nuestra idea fue que este salto no impidiera el desarrollo educativo de los alumnos. Debía haber dos niveles de enseñanza primaria y dos de secundaria y lograr un enlace más estrecho entre ellos. Los jóvenes pasarían así por cuatro etapas clave: dos en el nivel de primaria (de 5 a 7 años y de 7 a 11 años) y dos en el nivel de secundaria (de 11 a 14 años y de 14 a 16 años). Al final de esta etapa los alumnos podrían abandonar el centro o seguir con otra nueva etapa. Cada etapa se caracterizaría por su metodología y su contenido específicos, pero con una gran interrelación entre las etapas para que formaran parte de un proyecto continuo y progresivo. Con este criterio redactamos, también, los programas de estudio de cada etapa.

Se vio la necesidad y se creó un organismo central responsable de establecer el currículum. Además de los programas de las distintas materias también se establecieron unos objetivos según las edades. Esto fue muy innovador porque no formaba parte de nuestra tradición pero surgió porque existió la necesidad de demostrar que los jóvenes habrían alcanzado algo concreto en todos los centros y en todas las regiones; por lo que estos objetivos de rendimiento se convirtieron en una parte esencial de todo el concepto del Currículum Nacional. Hasta aquí los elementos clave de la estructura del Currículum Nacional

En cuanto a las características más sobresalientes de los programas de estudio cabe citar: El concepto de equilibrio de los programas de estudio. El concepto de educación continua de la UNESCO que todos los países asumen y con el que están de acuerdo. Necesitamos aprender capacidades de aprendizaje para toda la vida, la evaluación no sólo tiene que ver con los exámenes escritos u orales sino con las distintas formas metodológicas y de aprender. No obstante, hay ciertas cuestiones en torno a la evaluación que van a cambiar radicalmente la forma de plantear lo que ocurre en las aulas. Otra característica es la continuidad en el aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas y también de las propias materias (Ciencias de la

Naturaleza, Física y Química, ....) para conseguir una concurrencia en el aprendizaje y para tender puentes entre materias que sean complementarias en el currículum. Otra característica fundamental del currículum es la posibilidad de evaluar el progreso de los estudiantes. Los estudiantes pueden conocer su propio progreso, pueden evaluarse porque estudiantes y profesores saben los objetivos dentro de cada etapa del currículum.

Los estudiantes no tienen que competir con los otros estudiantes sino con los objetivos establecidos en el currículum. A la vez ha de existir la posibilidad de evaluar el nivel de objetivos alcanzado por cada grupo; con lo que queda de manifiesto el progreso de los distintos grupos de un centro. Esto dio cierto miedo a los profesores porque con una evaluación de este tipo temen que la Administración esté midiendo su rendimiento y pueda tener consecuencias en su remuneración. Pero además ¿Cómo se va a evaluar el rendimiento? ¿Con estas mediciones?. No, sería demasiado simplista. Pero, no obstante, muchos profesores temen que pudiera pasar, por eso ha de tenerse mucho cuidado cuando se plantee la evaluación.

En cuanto al rendimiento de los centros escolares, un elemento importante ha sido la Inspección Central, que parecía que iba a desaparecer en Inglaterra y Gales para pasar a las autoridades locales la competencia de la inspección y la creación de la Oficina de Normalización de la Calidad Educativa. Pero puesto que el Currículum Nacional es centralizado, también existe una Inspección Central que visita los centros para conocer y comprobar el correcto desarrollo del currículum y si no es así sancionar, incluso, con el cierre a los centros escolares.

Se están evaluando los colegios y las autoridades locales responsables han sido financiadas por el Presupuesto Nacional, por eso la Administración Nacional pide responsabilidades a las autoridades locales del desarrollo del currículum, el funcionamiento de los colegios y de la correcta utilización de los recursos. Por todo ello, se elaboran unas tablas o clasificaciones a nivel nacional de los centros escolares en función de sus rendimientos, con lo que éstos se pueden conocer y contrastar dado que además se hacen públicas.

En cuanto a los problemas con los que se ha encontrado la implantación del Currículum Nacional, podemos señalar:

- En un primer lugar las ideologías subyacentes en todo sistema educativo dependiendo de los sistemas de valores. En Inglaterra y Gales ha sido desde principio del siglo valores clásicos y humanísticos (Platón).
- Otro aspecto era la posibilidad de los centros de ejercer una selección del alumnado a los 11 años según su capacidad. Así mismo existían algunos colegios que desarrollaban un currículum muy academicista y otros colegios, llamados "Modernos", cuyo currículum de Secundaria, no tan académico, ofrecía una orientación dirigida más hacia la formación de buenos ciudadanos y, además, los centros comprensivos basados en un concepto de sociedad en permanente cambio.
- El Currículum Nacional ha sido coherente en su planteamiento permitiendo el acceso de todos a un currículum común y el objetivo de alcanzar una sociedad con planteamientos plenamente democráticos.
- De otro lado muchas de las tradiciones seguidas por los profesores durante años han surgido de otras filosofías. Se puede intentar cambiar el sistema a nivel de sistema, pero cambiar corazones, mentalidades y prácticas de los profesores que desarrollan el Currículum Nacional es otra cosa; por lo que han surgido conflictos entre la implantación y el convencimiento de quienes lo tienen que llevar a cabo.
- El apoyo que necesitan los profesores para cambiar sus habilidades, capacidades y experiencias es crucial para la introducción de un currículum.
- También existía otro problema. Las presiones para incluir en el Currículum Nacional todas las materias tradicionales y nuevas (Tecnologías, Ciencias Ecológicas, ...). Todavía hay que reconocer que existe el peligro de un currículum demasiado cargado de materias y hay que decidir cuáles son las aquellas que hay que incluir para asegurar una completa educación en una sociedad democrática.

Decidir es parte de las responsabilidades y algo que no es aplicable a todas las culturas. Hay que dejar que los alumnos escojan materias de acuerdo con sus preferencias, pero hay áreas en el currículum que han que ser obligatorias y que no se pueden dejar de estudiar; lo que ha sido un problema a la hora de implantar el Currículum Nacional.

En cuanto a la metodología de la enseñanza, los profesores tienen libertad para generar conocimientos, actitudes y capacidades basados en un sistema ideológico y algunas de las metodologías no serán coherentes con estos planteamientos. Incluso si no hay declaración explícita de las metodologías, sí que hay exigencias implícitas para que los profesores utilicen ciertas metodologías. La Oficina de Normalización de la Calidad Educativa ha hecho declaraciones contundentes sobre metodologías a los profesores. Hay ahora una libertad no tan absoluta, más condicionada, y esta transición ha sido para algunos profesores traumática.

Sobre evaluación aparte de lo que ya se ha dicho, añadir que habría una evaluación externa a los 7, 11 y 14 años y exámenes a los 16 y 18 años. Hay que preguntarse si se está haciendo de una forma justa y coordinada. Hay que pensar en la validez de nuestras evaluaciones o si estamos juzgando solamente una parte de lo que hemos definido como Currículo Nacional (conocimientos de Matemáticas, Inglés y Ciencias Naturales,... a los 7, 11 y 14 años). Quizás este tipo de evaluación es recalcar sólo la importancia de algunas materias frente a otras.

Hay otras secuelas que tienen que ver con la gestión del cambio en los colegios. Ha sido una tarea muy dura para los directores y los profesores de los centros. Ha sido difícil gestionar el currículo y una de las quejas más comunes de los profesores es que ahora son administradores más que profesores a la hora de reorientar el proceso educativo.

Ya hemos hablado de las clasificaciones de los centros por su rendimiento, que se hacen públicas a través de la prensa. Hay mucha polémica sobre estas clasificaciones en Inglaterra y Gales porque la gente se pregunta sobre su validez para medir lo que está pasando en los centros escolares. Hay muchos problemas para saber el nivel de conocimientos que han alcanzado los alumnos, pero estas clasificaciones son interesantes para conocer la evolución de los centros desde la introducción del currículo porque según los entornos sociales y culturales, los alumnos y los logros alcanzados son muy diferentes.

Cuando hablamos de rendimiento escolar vamos a encontrar diferencias entre centros, pero en cualquier caso podemos ver si ha habido progreso desde la introducción del currículo en un centro.

Si hablamos de absentismo nos tendremos que preguntar ¿porqué ha aumentado el absentismo del alumnado desde la introducción del currículum?. Creemos que puede ser debido a la parte a la propia naturaleza del currículum.

También hay absentismo de los profesores, quizás debido a que ha sido demasiado pesada la carga para los profesores, "inaguantable", con mucho estrés. Como consecuencia, las autoridades locales permiten a los profesores jubilarse anticipadamente si ven que no pueden superar esta situación.

Otro problema es el de la exclusión. Los colegios deciden enviar a sus casas a ciertos alumnos porque no encajan por muchos motivos. Por miedo a la forma en que se hace el seguimiento del Currículum Nacional y la evaluación de los centros, parece que los colegios sólo quieren aceptar a alumnos que vayan a tener éxito. De un Currículum Nacional concebido para aumentar la igualdad, de repente, surgen posibilidades de exclusión de los alumnos menos capacitados que puedan bajar el nivel de rendimiento de los colegios. No sólo van a ser jóvenes con problemas de conducta sino, también, con algún tipo de discapacidad física o psíquica.

Como resultado de este acceso universal a la educación hemos tenido una política de inclusión de jóvenes con necesidades educativas especiales. Antes, los habíamos apartado pero ahora el planteamiento es diferente; queremos incluirlos en el mismo sistema educativo pero, luego, los centros escolares no quieren aceptar a estos alumnos por el miedo a resultar perjudicados en las clasificaciones.

Tenemos, además, el problema de cómo encontrar buenos profesores de diferentes asignaturas, sobre todo es difícil encontrar profesores jóvenes. En cualquier caso si se quiere implantar el Currículum Nacional se tendrán que cumplir dos requisitos:

1. Atraer nuevos profesores y formarles dentro del nuevo del sistema
2. Contar con el apoyo de los que están, proporcionarles formación continua y posibilidades de desarrollo de su carrera docente.

Algo que se ha hecho es formar a profesores dentro y fuera de los centros escolares para que puedan hacer la transición al Currículum Nacional de forma no traumática.

Hay que hablar de la gestión del currículum. Puede ser problemática si el régimen de valores es obsoleto y entrar en conflicto. Hay que apoyar a los Directores. Los que llegaban a Directores era porque impartían muy bien una asignatura y se daba por supuesto que serían buenos Directores. En el pasado eso era aceptable porque la gestión tenía que ver con el currículum académico, pero ahora hay que gestionar, además, los recursos humanos y materiales en el centro.

En cuanto a la evaluación del Currículum Nacional se tiene que diseñar el modelo de evaluación junto a su contenido y estrategias educativas. En estos últimos siete años hemos aprendido la importancia de aprender a aprender (es una aportación a la educación continua) de un planteamiento más generalista en el currículum llevado a cabo, porque la administración se preocupa ahora más por cuestiones como la formación para una ciudadanía global y el hecho de que ahora hay más movilidad que antes.

Estoy muy impresionado de que ustedes estén asumiendo el desafío del futuro y de los cambios que han tenido lugar aquí. Yo les he contado lo que ha pasado en mi país, pero me gustaría poder aprender más de ustedes. Espero que todo les vaya muy bien y les agradezco su atención.

Muchas gracias.

## La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo alemán

**Prof. Wolfgang Schöberle Tübingen**

**Consejero-Inspector. Ministerio de Educación. Estado federado de Baden-Württemberg**

### **“Un colegio para cada talento”**

- El sistema triple de enseñanza secundaria
- El sistema de formación profesional
- Escuelas especiales
- Clases preparatorias
- Evaluación y promoción de alumnos
- Ayudas financieras
- Trayectorias educativas en Baden-Württemberg
- Enfoque:
  - La escuela básica
  - La escuela media
  - El liceo
- Formación del profesorado y carrera docente
- Selección del profesorado
- En camino: Programa de reforma pedagógica
- Ciclo de innovación

### **El sistema triple de enseñanza secundaria**

La República Federal de Alemania es un Estado confederado. La soberanía cultural y con ello también la competencia legislativa y administrativa, así como la financiación del sistema escolar queda a cargo de los 16 Estados federales.

Ello conduce, sobre la base de un esquema fundamental parecido, a características distintas del sistema escolar y también a distinto tipo y duración de los caminos de formación. Existe una obligación escolar general. Comienza con el cumplimiento del sexto año de edad. Siguen nueve, respectivamente diez años de ense-

ñanza escolar de tiempo entero, así como tres años de escolaridad obligatoria de tiempo parcial. El primer grado escolar, la escuela primaria, abarca cuatro años escolares (en algunos Estados federales son 6 años escolares).

Siguen luego diferentes sistemas de enseñanza secundaria:

- **La escuela básica** dura del quinto al noveno o décimo año escolar y finaliza con el certificado de enseñanza básica; en casos determinados incluso con el "bachillerato medio". Aproximadamente un 34 por ciento de los jóvenes de 14 años de edad asisten actualmente a escuelas básicas.
- **La escuela media** incluye del quinto al décimo año escolar y termina con el "bachillerato medio". Un 30 por ciento aproximado de los jóvenes de 14 años asisten actualmente a los centros de enseñanza media.
- **El liceo** dura del quinto año escolar al año doce o trece. Después del décimo año escolar finaliza – igual que la escuela media - con el "bachillerato medio". **En grado secundario II** después del año doce o trece escolar termina con el "bachillerato superior", es decir, con el certificado de madurez universitaria que abre el camino a estudios superiores. Un 33 por ciento de los jóvenes de 14 años asisten a los liceos. Un 30 por ciento de los jóvenes de una misma edad finalizan actualmente sus estudios escolares con el bachillerato superior.

La evaluación final de la escuela primaria incluye una recomendación pedagógica sobre la trayectoria educativa que tendría que seguir el alumno en la educación secundaria, según sus facultades y sus rendimientos. Esta recomendación puede ser: apto para la secundaria básica, apto para la secundaria media o apto para el liceo. Si los padres no están de acuerdo con la recomendación el alumno tiene que pasar un examen de entrada para el tipo de colegio que sus padres quieren que vaya.

## El sistema de formación profesional

Después del noveno, respectivamente décimo año escolar, aparte de los liceos o centros de segunda enseñanza, existen **distintos tipos de formación profesional:**

1. El "sistema dual" es una combinación de enseñanza práctica en la empresa y teórica en la escuela profesional. Después de 2 a 3½ años de formación en

distintos sectores técnicos, industriales o mercantiles la formación finaliza a nivel de obrero o empleado especializado.

2. **Las escuelas profesionales especializadas.** Después de uno a tres años finalizan con un certificado final como en el "sistema dual" o preparan al alumno para una formación según el "sistema dual", acortando esta formación generalmente. Además ofrecen programas de formación y certificados que no figuran en el "sistema dual", como por ejemplo profesiones sociopedagógicas o de asistencia a enfermos o ancianos.
3. Aparte de la escuela profesional especializada existen de Estado a Estado otras escuelas profesionales de tiempo entero, como por ejemplo **las escuelas de perfeccionamiento profesional.**

Estos centros de formación profesional se complementan o preconditionan con una primera formación profesional básica dentro del "sistema dual".

Sirven para ampliar la formación general y para profundizar la formación profesional especializada y terminan con certificados o diplomas (de madurez para ingresar en escuelas profesionales secundarias o superiores) indispensables como calificación a nivel de management medio en la economía o en la administración, o sea para proseguir los estudios a nivel de escuela superior especializada o incluso a nivel universitario.

## Escuelas especiales

Existe además una red densa y diversificada **de escuelas públicas y privadas para jóvenes con necesidades educativas especiales** en todas las regiones de Alemania, así que hay escuelas para alumnos ciegos, para sordos y mudos, para minusválidos físicos y mentales igual que para alumnos con dificultades graves de aprender o para alumnos con problemas graves de adaptación o socialización.

Aproximadamente un 3% de los jóvenes asisten a los diferentes tipos de centros para alumnos con necesidades educativas especiales. En principio, estos alumnos tienen la misma posibilidad de conseguir una titulación a todo los niveles que los demás alumnos.

Además, hay que destacar **las varias formas de cooperación** entre centros de educación especial y centros de educación primaria, básica o media y también de

liceos, que tienen el fin común de facilitar la integración social de los alumnos con dificultades específicas. También es posible la integración total: Si los padres insisten y con la condición de que la deficiencia del alumno lo permita el joven puede asistir a una escuela de educación primaria, básica o media normal, incluso a un liceo.

### Clases preparatorias

Para facilitar la integración social de **hijos de inmigrantes** se forman clases preparatorias en centros específicos donde ellos aprenden el alemán lo suficiente para que después puedan seguir en un colegio normal.

### Evaluación y promoción de alumnos

La filosofía y forma de evaluar los rendimientos de los alumnos son muy parecidas en las escuelas secundarias de todo tipo. El principio de base es el de una evaluación continua durante todo el curso. Después del primer semestre, a principios de febrero, los padres reciben una primera información por escrito sobre los rendimientos de sus hijos en las diferentes asignaturas, igual que sobre el comportamiento y sobre la participación en clase. Al final del curso, en Baden-Württemberg a principios de julio, los alumnos reciben sus notas definitivas. El sistema de notas va de uno a seis: La mejor nota es el uno, la peor el seis.

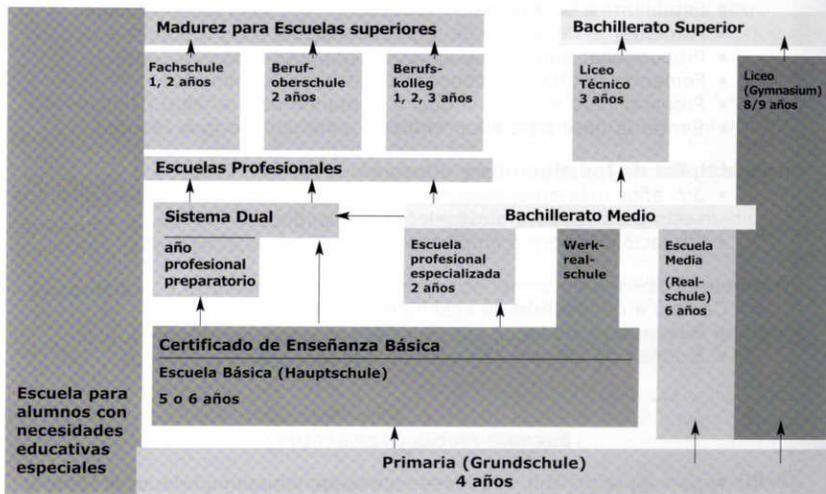
Para aprobar una asignatura un alumno tiene que sacar por lo menos un 4 que equivale a un suficiente. Con dos asignaturas principales suspendidas, como p.e. inglés y matemáticas, el alumno no pasa a la clase siguiente, sino tiene que repetir todo el curso. No existe ninguna forma de recuperación como en algunos otros países europeos. Sin embargo, existe un sistema bastante complicado de compensación de notas: P.e. dos cincos en dos asignaturas principales se compensan con buenas notas en dos otras asignaturas. Un seis en una asignatura principal, sin embargo, nunca tiene compensación.

En los dos últimos cursos de liceo normal y liceo técnico cambia el sistema de notas en un sistema más diferenciado de puntuación. El uno, la mejor nota, se diferencia en 15, 14 y 13 puntos, el dos en 12, 11 y 10 puntos, etc. Además, las notas (respectivamente los puntos) en las asignaturas relevantes de los dos últimos cursos ya cuentan como parte del examen del bachillerato superior.

## Ayudas financieras

Para la asistencia a las escuelas públicas no se pagan derechos de matriculación. El Estado paga por lo general también los libros escolares y demás material de aprendizaje. Para facilitar a los hijos de familias modestas la asistencia a escuelas de formación de grado secundario, el Estado paga ayudas financieras a partir del décimo año escolar que se rigen por la situación familiar y por el tipo de formación de los jóvenes.

*Trayectorias Educativas en Baden-Württemberg*



### *Escuela Básica (Hauptschule)*

- Perfil:**
- para alumnos con rendimientos más bien bajos, talentos e intereses para actividades prácticas

- 5 años de enseñanza obligatoria
- examen final por escrito y oral: certificado de enseñanza básica

### **Perfil especial (Werkrealschule):**

- 5 años + 1 año facultativo
- más horas en lengua materna, inglés y matemáticas
- examen final por escrito y oral: bachillerato medio

### **Objetivos generales de la enseñanza básica:**

- Estabilizar a la persona, el autoestima y la autoresponsabilidad
- Fomentar el desarrollo de la personalidad
- Proporcionar aptitudes y conocimientos básicos
- Fomentar aptitudes y conocimientos interdisciplinarios
- Preparar para el sistema dual y el mundo del trabajo
- Sentar la base para el aprendizaje continuo (de toda la vida)

### **Carrera típica de los alumnos y alumnas:**

- 3<sup>1/2</sup> años más en el sistema dual para aprender un oficio en distintos sectores técnicos, industriales o mercantiles
- Titulación: obrero o empleado especializado

### **Promoción:**

- Cambio a un instituto de enseñanza media a condición de:
- Buena nota media
- Examen de entrada (en caso de duda)

### ***Escuela Media (Realschule)***

- Perfil:**
- para alumnos con rendimientos medios y buenos, talento práctico y cierta aptitud para el aprendizaje teórico y el pensamiento lógico-abstracto
  - 6 años de enseñanza
  - a partir de la clase 7 son 4 asignaturas principales: lengua materna (4h), matemáticas (4h), inglés (4h), una más a elegir: francés o el hombre y su entorno social o natura y tecnología (3h)

- oferta facultativa según el perfil individual del colegio: grupos de trabajo en diversos campos (música, deporte, teatro, ciencias, informática, español, italiano)
- examen final central: **Bachillerato medio** (a los 16 años de edad)

### Objetivos generales de la enseñanza media:

- Fomentar el desarrollo integral de la personalidad
- Fomentar el autoaprendizaje y el pensamiento interdisciplinario
- Proporcionar aptitudes y conocimientos básicos y profundizados
- Sentar la base para profesiones prácticas de un nivel más alto
- Preparar para el sistema dual
- Preparar para escuelas profesionales especializadas

### Carreras típicas:

- Sólo dos años más en el **sistema dual** para aprender una profesión (p.e.: empleado titulado bancario)
- 1 a 2 años más en una **escuela profesional especializada** para aprender una profesión como fisioterapeuta
- Continuar la formación en el **servicio público** de grado medio: administración, policía ...

### Promoción/ Continuación: (A condición de buena nota media)

- Cambio a un liceo normal en las clases 6 a 9
- Continuar la formación después del bachillerato medio en un liceo normal o profesional

### *El Liceo (Gymnasium)*

- Perfil:**
- para alumnos de capacidad intelectual, rendimientos y aguante (muy) por encima del promedio
  - 8/9 años según Estado federal (en Baden-Württemberg: Liceo 8 = vía rápida para alumnos excelentes)
  - **bachillerato superior:** sistema de evaluación continua en los dos últimos años + examen final por escrito en 2 asignaturas principales (cuentan más) y 1 adicional + (como mínimo) 1 examen oral en otra asignatura

**Ramas especiales (clase 5 a 11)**

- Rama de letras (3 idiomas, menos biología y química)
- Rama de ciencias (2 idiomas, más biología y química)
- Rama de música
- Rama de arte
- Rama de educación física  
(música, arte y educación física cuentan como asignatura principal)

**Asignatura interdisciplinaria** (1 h en las clases 5 y 6)

- Fenómenos de la naturaleza

**Proyectos interdisciplinarios** (en las clases 5 -11)

- (un proyecto al año como mínimo)

***El Liceo (continuado)*****Clase 12/13:**

- **Sistema de cursos** obligatorios (4 de alemán, matemáticas, un idioma) y facultativos (En total 22, elección según los intereses individuales)
- **curso especial** (enfoque: trabajo interdisciplinario, trabajo en equipo, métodos de investigación y presentación)

**Idiomas** (según oferta regional)

- Clase 5: inglés (la mayoría) o francés o latín
- Clase 7: francés (la mayoría) o latín o ruso
- Clase 9: (solo letras): francés o español o italiano o ruso o latín o griego o portugués
- Clase 11 (facultativo): italiano o español o turco o japonés o chino  
(En total: 34 o más horas semanales)

**Objetivos generales del liceo**

- Fomentar el desarrollo integral de la persona
- Proporcionar aptitudes y conocimientos generalizados y profundizados

- Educar para el pensar y trabajar autónomo y interdisciplinario
- Practicar una gran variedad de técnicas de estudio y trabajo para resolver problemas
- Practicar métodos científicos y estrategias comunicativas
- Sentar la base para estudios universitarios
- Preparar para los retos de medios y altos ejecutivos

### Formación del profesorado y carrera docente

	<b>profesor de</b>	
<b>Escuela básica</b>	<b>Escuela media</b>	<b>Liceo</b>
<b>Primera fase</b>	<b>Primera fase</b>	<b>Primera fase</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 1/2 años de escuela pedagógica superior</li> <li>- pedagogía + psicología</li> <li>- 2 asignaturas (alemán /inglés matemáticas + otra como p.e. biología, historia, música ...)</li> <li>- varias prácticas de 3 a 4 semanas</li> <li>- examen teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 años</li> <li>- 2 asignaturas principales + 1 asignatura adicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 años de universidad</li> <li>- 2 asignaturas principales (p.e. matemáticas/francés)  (a veces 3: p.e. inglés - alemán - español)</li> <li>- sólo 4 semanas de prácticas</li> <li>- examen científico</li> </ul>
<b>Fase preparatoria</b>	<b>Fase preparatoria</b>	<b>Fase preparatoria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1/2 año de prácticas + pedagogía práctica</li> <li>- 1 año de practicante docente (12 h)</li> <li>- examen práctico (prueba docente + examen oral)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 año de prácticas + pedagogía y psicología</li> <li>- 1 año de practicante docente (12 h)</li> <li>- examen práctico (prueba docente + examen oral + tesis)</li> </ul>

### Selección del profesorado

En Alemania los profesores son funcionarios de los Estados federales, con la excepción de algunos casos especiales. Por regla general es bastante difícil conse-

guir una plaza fija en todos los Estados federales. En 1999 en Baden-Württemberg un 20% de los aspirantes ha conseguido una plaza en la enseñanza básica o media. En el caso de los aspirantes a una plaza en un liceo han sido 24%, así que sólo los aspirantes con notas excelentes en el examen teórico (cuenta un cuarto) y sobre todo en el examen práctico de la fase preparatoria (cuenta 3 cuartos) consiguen una plaza fija. Para profesores de liceo las posibilidades también dependen de las asignaturas: Como hay menos aspirantes, la situación es muy buena para profesores de arte o música, buena para profesores de matemáticas o física, pero regular para profesores de filología. En los próximos años un elevado número de profesores va a jubilarse, así que las posibilidades para profesores jóvenes van aumentando.

### *Promoción*

En las escuelas básicas y medias tanto como en los liceos hay varios cargos especiales, son los siguientes:

#### *Cargos especiales*

Consejero pedagógico	Jefe de estudios
Profesor de seminario de formación	Consejero pedagógico
Subdirector de escuela básica/media	Profesor de seminario
Rector de escuela básica/media	Subdirector de liceo
Inspector de colegio	Director de liceo
Inspector de colegio	

Para conseguir un cargo especial (que se paga mejor) un profesor tiene que presentarse a una oposición que es una combinación de diferentes elementos:

- nota del director del centro
- nota por una prueba docente
- nota por la evaluación de una clase que da otro profesor
- nota por una entrevista con un inspector.

## Programa de reforma pedagógica. Desarrollo de los centros escolares como sistemas sociales

### Objetivos

- evaluar y mejorar continuamente
- las formas de enseñar y la calidad de la enseñanza
- el "clima" del trabajo pedagógico (aumentar la satisfacción profesional del profesorado; intensificar la cooperación entre profesores, alumnos y padres; conseguir un clima de confianza y optimismo)

### Idea central

que cada centro vaya desarrollando su **propio perfil, filosofía y identidad pedagógica**. El "motor" del cambio es el mismo centro escolar según sus condiciones e intenciones específicas (dentro del marco que prescribe la ley y los programas centrales). Los centros tienen que transformarse en organizaciones que reflexionan sobre un trabajo de una forma sistemática y aprenden como organización entera continuamente

### Campos importantes de innovación y desarrollo

- mejorar la comunicación y cooperación del profesorado (p.e. diversas formas de trabajo en equipo entre los profesores; métodos de moderación para las reuniones del claustro para que participen más personas)
- fomentar nuevas formas y métodos de enseñar (rasgo común: el profesor no explica, sino organiza el trabajo autónomo de los alumnos)
- mejorar la cooperación con los padres (p.e. los padres como expertos en la sala de clase; nuevas formas y contenidos para las reuniones de padres)
- fomentar la apertura del campo pedagógico hacia su entorno social (más cooperación entre centros escolares de diferente tipo, con otras instituciones sociales, teatros, la iglesia, la industria etc.)

- intensificar el intercambio de ideas y innovaciones pedagógicas entre los centros escolares



En todas las regiones de Alemania están en camino programas de reforma interna de centros.

El proceso de reforma e innovación comienza con un análisis y una evaluación del trabajo pedagógico –cómo es y cómo debería ser-. El análisis tendría que incluir por lo menos tres perspectivas diferentes: la del claustro, la del alumnado y la de los padres. Sobre esta base el colegio elabora un programa común de reforma y decide cuáles son las tareas prioritarias para el próximo año escolar. Sigue la fase del trabajo práctico de todos los días: la puesta en práctica de los objetivos prioritarios del programa de reforma. El ciclo de reforma e innovación finaliza y comienza de nuevo con otra evaluación: ¿Qué hemos conseguido? ¿Dónde tenemos que esforzarnos más? ¿Cuáles de los objetivos tenemos que dejar o cambiar?

En casi todas las regiones los colegios pueden contar con la ayuda de consejeros especialmente cualificados para acompañar procesos de desarrollo interno.

## La Enseñanza Secundaria Obligatoria en el modelo francés

### D. Alain Abécassis.

Director adjunto de la Dirección General de Enseñanza Escolar.  
Ministerio de Educación, Investigación y Tecnología

La enseñanza secundaria obligatoria en Francia confluye con la historia del *collège* (secundaria inferior compuesta por los 4 cursos: 6º, 5º, 4º y 3º), especialmente, con la llegada dificultosa del "collège único".

El *collège* único representa un reto ideológico, sociológico y económico. Responde a un doble espíritu: la escuela obligatoria para todos y la preparación para el *lycée* (secundaria superior compuesta por los 3 cursos: 2º, 1º y Terminal, equivalente al C.O.U. español).

## I. El difícil advenimiento del "collège único"

### A. Hacia la escolaridad obligatoria hasta los 16 años (de 1945 a 1960)

#### 1. Dos categorías de enseñanza.

- El lycée y el lycée de base.
- La escuela primaria y la primaria superior.

#### 2. Creación del *collège de enseñanza general*.

- Supresión de las clases elementales del lycée.
- Identificación de los 2 primeros años del lycée (6º y 5º).
- Creación de los *collèges de enseñanza general*, después la de los *collèges de enseñanza secundaria* y la de los *collèges de enseñanza técnica*.
- Fase de orientación al finalizar 5º, especialmente hacia el CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y las vías profesionales, creación de enseñanzas profesionales.

## **B. Hacia el "collège único".**

### *1. 1975, creación del collège único.*

- Supresión de enseñanzas específicas de orientación profesional.
- Creación de dos ciclos (6º - 5º, ciclo de observación; 4º - 3º, ciclo de orientación)
- Mantenimiento del nivel de orientación en 5º.
- En 1980 aún, un 30% de los alumnos no llega a 4º curso.

### *2. La bisagra de los años 1980: la llegada del modelo "lycée".*

- Crecimiento de los lycées profesionales, creación en su seno de 4º y 3º tecnológicos.
- Creación del baccalauréat profesional (grado obtenido tras aprobar el examen de fin de secundaria).
- La aceptación por las familias de la orientación al finalizar 5º.
- El proceso de extinción del cuerpo de los PEGC (Profesores de Enseñanza General de Collèges): cuerpo docente de tipo lycée (sobre todo de primaria).
- Restablecimiento del brevet (diploma del Estado ganado tras examen) en los collèges.

### *3. Los años 1990: el collège único es una realidad.*

- Ley de orientación de 1989.
- Supresión de la fase de orientación al finalizar 5º.
- Implantación, y posterior supresión de los cursos 4º y 3º tecnológicos en el collège.
- Reforma de los collèges aplicada de forma progresiva de 1996 a 1999: 3 ciclos y diversos itinerarios.
- En unos cincuenta años, la fase de orientación se ha desplazado del fin de la escuela primaria (certificado de estudios) al fin de 3º.

## II. El collège ante el riesgo de la diversidad: "El collège para todos y para cada uno"

La heterogeneidad del público acogido lleva al collège a transformarse a fondo.

### A. Nuevas prácticas pedagógicas se implantan con dificultad.

#### 1. *Un itinerario único, con cierta flexibilidad.*

- Dotación horaria global en los centros, dentro de la cual se organizan los horarios de los alumnos.
- Estudios dirigidos en los cursos 6º y 5º.
- Opción de latín en 5º y LV2 en 4º curso.
- Trayectorias diversas: horarios mínimos - horarios máximos (+ ó - 2 h. en las principales disciplinas).

#### 2. *Medios de apoyo para alumnos con problemas.*

- Las SEGPA (Secciones de Enseñanza Profesional Adaptada).
- La admisión de alumnos discapacitados.
- Articulación CM2 - 6º.
- Clases de 6º de refuerzo.
- Ayuda individualizada en 6º y 5º (horas de reducción por nivel).
- Dispositivo de ayuda y apoyo en 4º.
- Los cursos de 3º de inserción (preparación para los CAP, BEP; Título de Estudios Profesionales)

#### 3. *El bosquejo de nuevas prácticas docentes.*

- Las NTICE.
- Los grupos NTA.
- Las tareas transversales en 4º.

## **B. Mejorar las trayectorias de los alumnos.**

### *1. Orientación "positiva".*

- Nuevo libro de escolaridad.
- Boletín de competencias adquiridas por el alumno.
- Realización de reuniones entre profesores, delegados y padres de alumnos.
- Evaluación formativa / evaluación sumativa.

### *2. Mejores condiciones de vida escolar.*

- Tutoría.
- Hora de convivencia para participar en la organización escolar.
- Formación de delegados.
- Organización y mejora de los locales.
- Fondos sociales para los alumnos necesitados.
- Gratuidad de manuales escolares.
- Importancia del reglamento interior y de los aprendizajes "cívicos".
- Desarrollo del diálogo con los padres.
- Lucha contra la proliferación de la violencia.

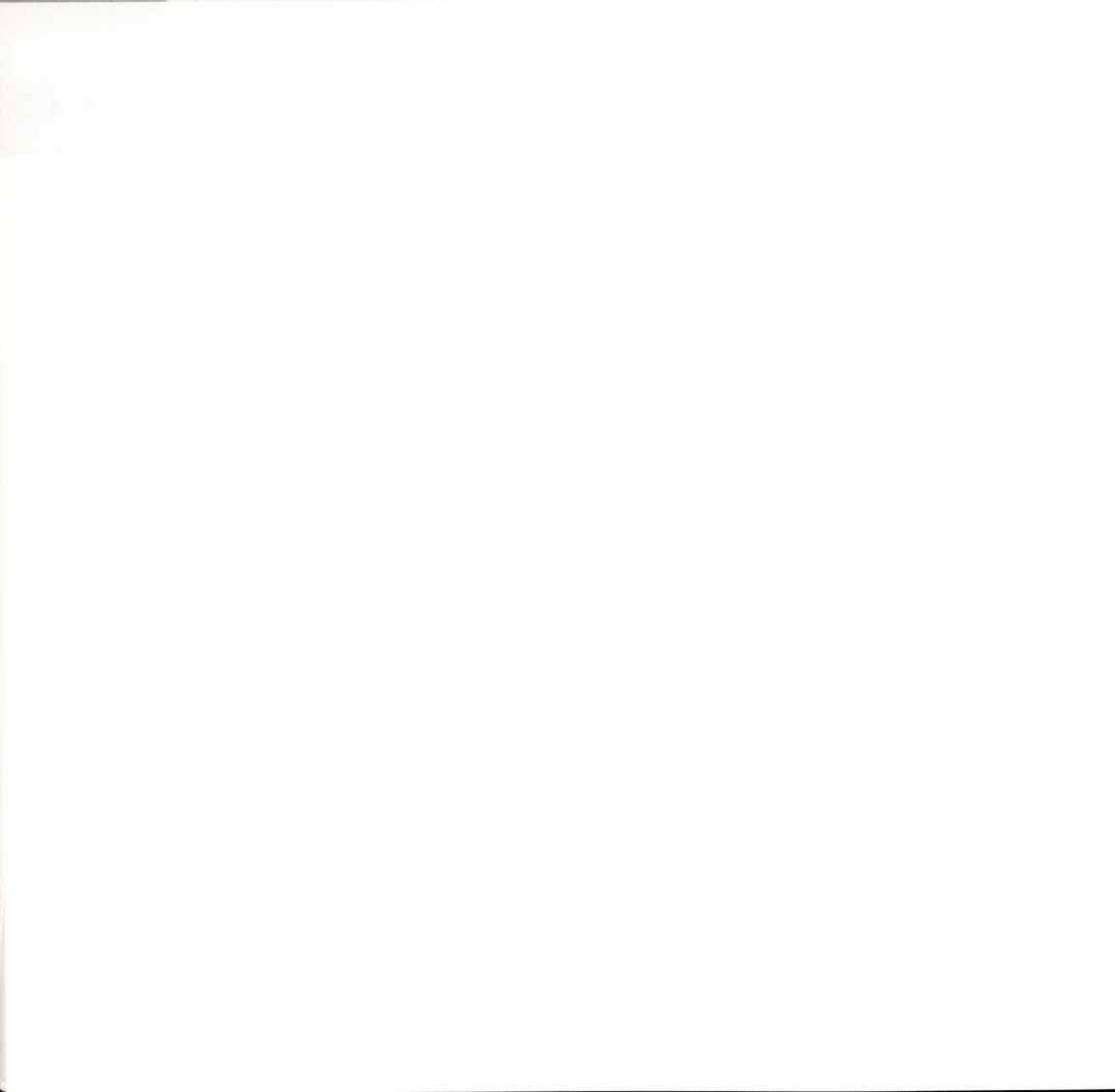
## **C. Las mutaciones del sistema educativo.**

### *1. El oficio de los docentes.*

- ... se ha transformado profundamente: de la instrucción a la educación, se construye una nueva identidad profesional. Cómo conciliar el modelo "lycée" y el modelo "primaria".
- Aspiraciones en la formación inicial y continua de los docentes.
- Política de selección, formación en IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros).
- Aparición de la necesidad de gestionar los recursos humanos.

## 2. Nuevos modos de dirección: circunscripciones reducidas, proyectos de centro, contratación.

- sistema educativo debe revisar, pues, sus modos de guía tradicionales:
- Evaluación, importancia de los sistemas estadísticos.
- Nuevas funciones de los jefes de centros escolares.
- Cuerpos de inspección.
- Autoridades académicas.
- La educación prioritaria, la discriminación positiva.



## Nuevas formas de tratar la diversificación curricular

**Ilmo. Sr. D. Santiago Arellano Hernández**  
**Director General de Educación del Departamento de Educación y Cultura de Navarra**

### **Antecedentes. El caso de Navarra**

Navarra, como es bien sabido, es una comunidad pequeña, en la que las circunstancias han querido que se haya realizado la aplicación generalizada de la LOGSE con anterioridad a otras comunidades españolas. Por otra parte, la cercanía de los escenarios docentes nos hace estar próximos a la realidad educativa de cada día.

Ambos extremos han propiciado que la Administración educativa haya tenido que atender en su globalidad a todo el contenido y alcance de la LOGSE bajo el tozudo referente de la realidad misma, evitando presupuestos ideológicos o prejuicios que habrían condicionado la lectura e interpretación del texto legal, creando un embudo imposibilitador, más que un cauce abierto que sirviera para el desarrollo de la realidad. Así pues, hemos contado en todo momento con dos pautas: la lealtad a la ley y la lealtad a la realidad misma.

Se han llevado a cabo, de esta manera, diversas medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas (refuerzos y apoyos educativos, agrupamientos específicos, permanencia durante un año más en el ciclo o curso, atención a alumnos con discapacidades, unidades de currículo adaptado y diversificación curricular), como curriculares.

Nuestra realidad hacía que sobresaliesen algunos casos más extremos y llamativos, lo que hizo que se estudiases respuestas adecuadas para atender a los alumnos más conflictivos por medio de *Unidades de Currículo Adaptado (UCA)*. Esta medida organizativa, en sí misma insignificante desde el punto de vista cuantitativo, ya que durante el curso 98-99 atendió a 127 alumnos de un total de 22.000 en la E.S.O., era no obstante la respuesta a un caso "perturbador" desde el punto de vista cualitativo. Había sido preciso encontrar apoyo en la ley para responder a una demanda real.

De este modo nuestra lectura nos condujo al art. 36 de la LOGSE, en el que se hablaba de "alumnos con necesidades educativas especiales *de carácter temporal*";

a este término vino a referirse algo después la LOPEG en su adicional segunda. La propia LOGSE nos brindaba criterios para la Educación Primaria en su artículo 12 y para la Secundaria en los artículos 18 y 19. Y nuestra conclusión fue que la LOGSE contempla la atención a la diversidad con no menos vigor que la comprensividad.

## Un campo semántico integrador en la LOGSE

Ciertamente, el debate entre "comprensividad" y "diversidad" acompañó los primeros compases de la implantación de la LOGSE, pero los términos del mismo contenían un reduccionismo conceptual que llevaba a exclusiones que, a nuestro juicio, ni hacían justicia al texto legal ni permitían afrontar adecuadamente las demandas de la realidad educativa.

La comprensividad vino así a resaltar, en el marco de dicho debate, un "espacio común" en el que todos los alumnos reciben la misma formación básica, con el implícito de que los contenidos que había que transmitir eran los mismos y que tenían que enseñarse de manera conjunta en aras del principio de igualdad de oportunidades. Pero un proceso de aprendizajes comunes venía a frenar el crecimiento educativo de muchos alumnos. Al destacar en el *currículo común* "lo que hay que enseñar", en clave académica, se perdió de vista que lo esencial era alcanzar unos objetivos mínimos comunes, es decir, el desarrollo de unas capacidades que supusieran una *formación básica común*.

Una formación básica común no excluye que se puedan dar diferentes niveles de profundidad dentro de un mismo proyecto curricular o de una programación de aula. La misma noción de comprensividad nos plantea nítidamente la necesidad de atender a la diversidad. Y esto es lo que la LOGSE hace, precisamente.

Las diferentes medidas de atención a la diversidad pueden ser organizativas o curriculares; unas y otras se requieren mutuamente. Pero, en lugar de una lectura que tienda y atienda a la unidad, una lectura estructural, por así decir, quizás se ha dado una lectura "fragmentada" de la Ley, en la que determinados conceptos venían a aparecer como excluyentes de los otros. A ello es posible que contribuyera la asimilación del texto legal a cierta bibliografía pedagógica precedente que no halló luego su exacto reflejo en la redacción de la LOGSE, lo que llevó a ciertas interpretaciones fundadas en presupuestos ajenos a la Ley.

En la LOGSE es preciso considerar que determinados términos conceptuales han de ser entendidos en referencia a otros y en cohesión con ellos; por ejemplo: *aprendizaje significativo, adaptación curricular, currículo abierto y flexible, comprensividad e integración, diversidad, diversificación curricular, titulación única...*

Una lectura sin presupuestos ideológicos supondría un nuevo *campo semántico integrador*, en el cual unos conceptos no menoscaban la virtualidad semántica de los otros al tomar como referencia la ley en su conjunto; una ley que tiene vocación de permanencia, centrada más bien en el consenso y no en posturas excluyentes.

La polarización inicial con la que se presentaron la comprensividad y la diversidad dejaron en la sombra todo lo que la ley tiene en su concepción pedagógica de mayor novedad, y que se pone de manifiesto al apostar por una *titulación única* al término de la educación básica, no pensada exclusivamente en términos "académicos", basándose no meramente en contenidos instructivos sino en *capacidades*.

Todos tenemos, en mayor o menor medida, unas capacidades básicas que la educación nos ayuda a desarrollar. La Educación Secundaria Obligatoria aspira a garantizar el nivel formativo básico. *Los objetivos generales se enuncian en términos de capacidades que expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse con cierta competencia y autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. Y el ejercicio de dichas capacidades supone la asimilación de ciertos saberes y de ciertos conceptos, procedimientos y actitudes.*

Lejos de planteamientos uniformadores e indiferenciados, la LOGSE propugna un sistema curricular flexible y adaptable a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en nuestras aulas. En lugar de *obligar al alumno a adecuarse a un currículo homogéneo*, introduce una serie de posibilidades de flexibilización que potencian la *adecuación del currículo a la realidad concreta del alumnado* con el fin de lograr el máximo desarrollo educativo de éste.

## **La diversificación curricular, puerta abierta a una formación básica**

La *diversificación curricular* es una consecuencia lógica y necesaria de los principios emanados de la LOGSE, el esfuerzo último que el sistema educativo realiza

para hacer factible la *igualdad de oportunidades* por medio de la educación. Una educación obligatoria debe ofertar, sobre todo en sus últimos cursos, salidas viables y realistas que conduzcan a la titulación y, por ello, eviten el abandono del sistema educativo por parte del alumnado con más dificultades de aprendizaje o en peores condiciones socioculturales.

Esta medida, en cierto modo extrema, parte del principio de que los recursos intelectuales necesarios para la vida no siempre se revisten del lenguaje académico, sino que también es factible *"pensar con las manos"* y *"aprender en la acción"*, *no sólo en los libros*. Se trata de un principio válido para todas las etapas educativas, pero especialmente en la aplicación de esta medida de atención a la diversidad. Precisamente el acudir a caminos diferentes, pero adecuados a las posibilidades reales de determinados alumnos, les hace posible desarrollar capacidades que de otro modo permanecerían estancadas.

Es preciso acudir a las claves delimitativas que ofrecen la Ley y los reglamentos consiguientes. La L.O.G.S.E. en el artículo 23.1 indica que: *"en la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general"*

En este punto se especifican algunas de las posibilidades que estaban contempladas en el Libro Blanco; en concreto:

- a) Que la diversificación curricular se cursará en centros ordinarios.
- b) Que los objetivos de la etapa serán el referente para la organización de la enseñanza.
- c) Que la diversificación curricular precisará de metodología diferente a la habitual en las clases de E.S.O.
- d) Que los contenidos de la diversificación curricular son diferentes a los establecidos con carácter general y que se seleccionarán por su pertinencia para alcanzar los objetivos generales.

e) Que se fijarán en normativas sucesivas (enseñanzas mínimas) las condiciones de acceso a la diversificación curricular (siempre que tengan más de 16 años).

En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 13, se dice lo siguiente:

1. "Para los alumnos con más de dieciséis años, los equipos docentes podrán establecer diversificaciones del currículo en los términos previstos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 1/1990. Estas diversificaciones habrán de establecerse previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa".
2. "Las citadas diversificaciones tendrán como objetivos que los alumnos adquieran las capacidades generales propias de la etapa. Con este fin, las actividades educativas del currículo diversificado incluirán, al menos, tres áreas del currículo básico y en todo caso incorporarán elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico".
3. "El programa de diversificación curricular para cada alumno deberá incluir una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados en el marco de lo establecido por las Administraciones educativas".

Esta normativa de carácter básico define algunos elementos contemplados en la L.O.G.S.E. En concreto:

- a) La idea de que las actividades del currículo diversificado incluyan, al menos, tres áreas, sin especificar cuáles pueden ser las más idóneas.
- b) La necesidad de que el currículo diversificado incorpore elementos formativos de ámbitos lingüístico y social, así como el ámbito científico-tecnológico.
- c) La clara necesidad de personalizar la enseñanza para responder a las necesidades de cada alumno.

Por lo tanto, la diversificación curricular supone que:

1. Los objetivos de la etapa son el referente.
2. Es necesaria una metodología específica.

3. Los contenidos serán diferentes.
4. Las actividades educativas del currículo diversificado incluirán áreas y elementos formativos de ámbitos.
5. Es necesario personalizar la respuesta educativa.

De todo ello se sigue que, como la LOGSE indica, se pueden y se deben alcanzar objetivos formativos básicos *con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general*. Ello permite obtener un título único, que garantiza –sin excluir otras capacidades– el logro de una cultura básica y la capacidad de comportarse responsablemente como ciudadano, e incluso el seguir estudiando alguna modalidad de oferta académica, como puede ser el caso de algunos ciclos profesionales de grado medio.

¿Es la diversificación curricular una “anécdota minoritaria”, o más bien la *puerta que abre la ley para pasar* de una vía “ilustrada”, “racional”, más académica y libresca, centrada en el saber, a *unas metas y posibilidades de formación humana y de madurez, basadas en el “poder” y la competencia que brinda el desarrollo de ciertas capacidades básicas?*

Puede pensarse la *diversificación curricular* como un extremo en cierto modo opuesto al *currículo ordinario*; no como una antítesis que implica segregación espacial, sino en el marco de una gradación en cuyo punto medio aproximadamente puede situarse la *educación básica de adultos*, ni tan escolar y basada en el saber como el currículo ordinario, ni tan centrada en el desarrollo de *capacidades por vía práctica* como la diversificación curricular. En todo este amplio abanico de posibilidades se plantea de manera fundada acceder al título de graduado en educación secundaria por medio de una formación básica.

## **Aprendizaje significativo y adaptación curricular**

El instrumento por medio del cual, en el diseño del currículo, puede pasarse de un currículo ordinario, centrado más en el saber, hasta otro más excepcional, centrado más en competencias y capacidades formativas, es la *adaptación curricular*. Su sentido más cabal se entiende desde una comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje significativo.

El *aprendizaje significativo* sigue un desarrollo orgánico desde los conocimientos que ya posee el alumno, a partir de los cuales éste va construyendo sus adquisiciones ulteriores. Los objetivos generales de la educación secundaria se enuncian en términos de capacidades que expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse con cierta competencia y autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. Ejercitar dichas capacidades lleva a la asimilación de ciertos saberes y de ciertos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Las *adaptaciones curriculares* son el modo en que el proceso constructivo del aprendizaje de un alumno es confrontado con un nivel de suficiencia, con un grado de desarrollo que se considera adecuado al nivel de competencias necesarias para desenvolverse en la vida con la suficiente autonomía.

La adaptación curricular es una de las formas posibles de concretar el carácter flexible del currículo. En cierto modo son el instrumento más habitual en toda educación personalizada. Es un proceso que consiste en adecuar y ajustar el currículo y las programaciones a las características y conocimientos, tanto del grupo en general como de cada alumno en particular, con el objetivo de facilitarles el desarrollo de sus capacidades.

Los conceptos, procedimientos y actitudes tendrán o no sentido y significado dependiendo tanto de ellos mismos como de los intereses y conocimientos del alumno. De ahí que no sea posible establecer criterios generales para determinar el valor de un contenido, aunque sí se pueda calibrar si ese contenido concreto puede ser aprendido significativamente por un alumno determinado.

Ello supone que los profesores pueden decidir, de acuerdo con la situación de algunos alumnos y con el fin de que continúen avanzando, eliminar algunos contenidos y preparar para ellos un currículo que se aparte en algunos puntos del currículo normal del grupo. En esos casos, la evaluación debe estar en consonancia con la adaptación hecha en los contenidos -se podría hablar, por tanto, de una evaluación personalizada e individualizada-.

*Esta medida no tiene carácter de "recuperación", sino de "prevención". Con ella es más probable que los alumnos no se desmotiven al constatar que se les proponen objetivos educativos que no están al alcance de sus posibilidades reales.*

Ahora bien, si esta medida no se lleva a la práctica con criterios pedagógicos, se corre el peligro de proponer a ciertos alumnos un currículo, más que adaptado, empobrecido. Antes de tomar una decisión de este tipo hay que analizar con profundidad la situación del alumno y valorar las ventajas e inconvenientes derivados de la decisión.

Uno de los puntos que suele ofrecer más dificultades a los profesores es el de discernir si la falta de rendimiento se debe a la falta de conocimientos, capacidades, etc., o bien a la poca implicación y trabajo personal del alumno. De cualquier modo, la adaptación curricular es una medida idónea para el primer caso y puede ser una medida transitoria para solucionar la segunda situación.

En otras situaciones, como la de los *alumnos con un gran desarrollo de capacidades e intereses culturales*, es posible proponer un currículo que amplíe y profundice contenidos, adecuándolo y adaptándolo así a sus mayores necesidades y expectativas.

Podría afirmarse, a partir de lo anterior, que *el currículo se adapta progresivamente y a diferentes niveles*. Así:

- Se adapta al establecer decisiones generales en el *proyecto curricular*, tratando de hacer una oferta coherente y ajustada a la situación de cada centro concreto.
- Se adapta al preparar las *programaciones didácticas*, mediante las cuales el seminario organiza y presenta el currículo del área de una forma sugerente, motivadora, buscando generar unos aprendizajes significativos para los alumnos y que puedan dar sentido personal a lo que aprenden.
- Se adapta cuando en dichas programaciones didácticas se hacen *consideraciones y valoraciones de los objetivos y contenidos* y se determina que algunos de ellos tienen un *mayor potencial formativo* y que son más básicos y esenciales para desarrollar capacidades; es decir, cuando *no hay un "programa estándar para todos"*, sino un "marco general" para todos y *varias posibilidades de itinerarios a lo largo del ciclo*.
- Se adapta cuando al planificar la enseñanza se piensa en una *unidad didáctica* con sentido en sí misma, que contempla diversas *actividades* que pueden ser acometidas *con distintos niveles de dificultad*.

- Se adapta cuando *día a día el profesor adopta decisiones que buscan motivar e implicar a los alumnos* en unos objetivos comunes.
- Se adapta cuando en el aula todas esas medidas no son suficientes y hace falta, para que algunos alumnos "no se descuelguen", una *mayor intensidad a la hora de adecuar los dos polos: las posibilidades y conocimientos del alumno y las exigencias del currículo que se le ofrece*. Y es que cuando un alto porcentaje de alumnos suspende y no se alcanzan los objetivos previstos, los profesores tienen que plantearse si no han utilizado debidamente esta posibilidad que ofrece el modelo curricular.

Una comprensión errónea de esta medida de adaptación del currículo puede hacer creer que se trata de rebajar las expectativas, los objetivos y contenidos hasta que enganchan con los hábitos e intereses menos culturales de los alumnos, reduciéndose la tensión entre lo que pueden y lo que se les debe exigir. Bien al contrario, *esta medida pretende retomar esa tensión e implicar al alumno, porque lo que se le exige está en consonancia con lo que puede*.

Una titulación no meramente académica, sino basada en capacidades, requiere que se empleen las medidas idóneas para prevenir posibles dificultades en el aprendizaje significativo. *La igualdad de oportunidades depende de una atención personalizada a las necesidades y expectativas del alumnado* que le permitan acceder a los objetivos generales desarrollando sus posibilidades, y no otras, del modo más adecuado.

Las medidas organizativas adoptadas en Navarra de "agrupamientos específicos", itinerario "C" en 4º de E.S.O., tecnológico-práctico, y Unidades de Currículo Adaptado, tienen como fundamento, por una parte, esta reflexión sobre el instrumento educativo que es la adaptación curricular; por otra, la noción de aprendizaje significativo, y por último los dos polos entre los que se mueve la ley para conseguir unos mismos objetivos generales: el currículo ordinario y la diversificación curricular, con una finalidad claramente preventiva y no discriminadora. (El agrupamiento específico debe propiciar el poder seguir los currículos ordinarios; el currículo del itinerario "C" en 4º de ESO, equidistante entre el saber académico y el aprendizaje manipulativo, debe evitar cursar la diversificación curricular; así como ésta busca que los alumnos no se vean abocados a cursar los P.I.P. o Programas de Garantía Social, última realidad en la que la ley reconoce el fracaso escolar.)



## Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del Sistema Educativo

Ilmo. Sr. D. Ramón Pérez Juste  
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.  
Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED

### Presentación

Bajo el ambicioso título de *Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del Sistema Educativo*, tres son los objetivos que se plantea el autor de la ponencia:

1. Analizar el tema de los resultados del sistema educativo desde las dos grandes perspectivas: la personal, centrada en el desarrollo, la plenificación y la mejora integral de la persona de todos y cada uno de los educandos, y desde su consideración como medio privilegiado para hacer realidad el primero de los derechos, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1.948: el de la libertad, la igualdad y la dignidad de los seres humanos.
2. Caracterizar los *niveles educativos* y, en su marco, la *Educación Secundaria Obligatoria*, con las implicaciones y problemática correspondientes en lo relativo a ambos planos de reflexión: formación humana integral y contribución al logro de los derechos inherentes a la especial dignidad del ser humano.
3. Proponer una serie de actuaciones para la mejora de los resultados. La propuesta se plantea en varios planos: la actuación de los profesores en el marco de la relación directa con los alumnos; del centro como unidad, con todos los profesores, los equipos docentes y la misma comunidad educativa; y las medidas estructurales y de apoyo que pueden contribuir a la mejora de los resultados.

La ponencia termina con la presentación de conclusiones.

En todo caso, el ponente es consciente de la complejidad del tema, de la multiplicidad de las facetas implicadas y hasta de los apriorismos de carácter ideológico que le afectan. Por ello, además de huir de cualquier dogmatismo, ha querido acudir a la teoría pedagógica y a la investigación siempre que ha dispuesto de información relevante al respecto.

En cualquier caso, el autor se somete a la crítica constructiva, propone un amplio debate sobre el tema y considera de gran utilidad una evaluación rigurosa tanto de la situación actual como de las posibles medidas alternativas que puedan tomarse, con el fin de que cualquier decisión esté sólidamente asentada en lo que, por analogía con la afirmación de M. Bunge (1), podríamos denominar la *doble convalidación*: una, de carácter experimental, porque lo que en el nivel de ideas parece adecuado y razonable puede no funcionar en la realidad, y otra, de carácter teórico, porque aunque algunas cosas funcionan, si no hay una explicación racional y razonable que explique su funcionamiento, pudiera éste deberse a razones diferentes de las presumidas, por lo que no es seguro que sigan funcionando siempre.

## Los resultados, piedra de toque de los sistemas educativos

Aunque, en ocasiones, se hable de la *eficacia* en sentido peyorativo y despectivo, utilizando términos como el de *eficientismo* u otros similares, dudo de que alguien esté dispuesto a mantener que no sea deseable, y hasta social y personalmente exigible, que, en el marco de los sistemas educativos, se alcancen los objetivos prefijados por parte de todos y cada uno de los educandos.

Dos matizaciones debemos plantear a una *eficacia* descarnada: que los objetivos sean adecuados a quienes han de alcanzarlos y que resulten *valiosos*. Lo primero es una exigencia de la persona, el sujeto de la educación, cuyas características personales y condicionamientos familiares y sociales deben ser tomadas en consideración a la hora de establecer los niveles a alcanzar cuando de etapas obligatorias de educación se trate; lo segundo deberá plantearse y valorarse tomando como referencia determinados criterios ligados a la concepción de la persona y de la sociedad, concepciones que, en nuestro mundo, están plasmadas en las grandes declaraciones universales, en la Constitución de cada país y hasta en concepciones ideológicas concretas que suponen una forma de entender el Hombre y el Mundo.

Junto a ello es preciso señalar que la eficacia debe alcanzarse de modo eficiente, esto es, que ha de darse equilibrio y proporcionalidad entre las exigencias que tales objetivos implican y los medios realmente disponibles, incluyendo en este aspecto no sólo los de carácter material –recursos económicos, equipamientos– sino, sobre todo, los humanos, de forma que no se exija al profesorado un esfuer-

zo desproporcionado que pueda dar lugar, incluso, a determinadas consecuencias negativas para su salud, física y psicológica.

## **Dos niveles de reflexión**

La especial dignidad del ser humano le hace acreedor de derechos, reconocidos tanto en las grandes declaraciones universales –Declaración Universal de los Derechos Humanos (2) – como en las Cartas Magnas de los países avanzados (3).

Uno de esos derechos fundamentales es el de la Educación; en concreto, la citada Declaración Universal, en su artículo 26, establece:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz.”*

Con frecuencia, los Estados han visto en la Educación no sólo un derecho personal e inalienable sino un medio poderosísimo al servicio de los demás derechos así como una herramienta para el desarrollo de sus respectivos pueblos; en efecto, en la medida en que las sucesivas generaciones alcancen niveles satisfactorios en los objetivos derivados del anterior enunciado, se estará consiguiendo no sólo unas personalidades maduras sino unos ciudadanos capaces de vivir en armonía con los demás, merced al respeto de sus derechos, y de ser útiles a sí mismos y a la sociedad a través del adecuado ejercicio de una profesión digna.

No es de extrañar, por tanto, que nuestro actual ordenamiento jurídico –la LOGSE- recoja en su art. 1 objetivos de todos estos ámbitos: a) desarrollo pleno de la personalidad; b) respeto a los derechos y libertades fundamentales; d) capa-

citación para el ejercicio de actividades profesionales; f) preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

Todavía más: en la medida en que los sistemas educativos se ponen al servicio de metas de tanta trascendencia, estando diseñados para hacer efectivo uno de los derechos fundamentales del ser humano, el de la educación, se convierten en un instrumento básico para dar respuesta a ese primer gran derecho: **todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos**. Por ello, no debe extrañar que los sistemas educativos se diseñen, también, al servicio de esa trascendental función, esto es, como un medio para hacer efectiva esa libertad, esa dignidad, esa igualdad.

Como consecuencia, al hablar de los resultados de los sistemas educativos puede plantearse el tema desde ambas perspectivas: la de carácter social o, mejor, político, o la específicamente pedagógica o educativa.

A nuestro juicio, corresponde fundamentalmente a la sociedad en general, y a los poderes públicos en particular, analizar y valorar si el diseño del sistema y las medidas colaterales correspondientes, dan la debida satisfacción a una meta de tanta relevancia humana y social como la de promover y hacer realidad la libertad, la dignidad y la igualdad; sin embargo, corresponde fundamentalmente a los responsables de los sistemas educativos, en particular a los profesores, directivos, inspectores y representantes de las familias y de los alumnos, el análisis desde la otra perspectiva: el sistema educativo en cuanto tal, esto es, en cuanto orientado a la formación, perfeccionamiento y mejora de las personas que se educan.

Al servicio de aquella función, la sociedad, a través de sus representantes, debe poner cuantos medios permitan asegurar la equidad y la igualdad de oportunidades, desde la gratuidad, a la que ya se refiere la propia Declaración Universal, a los programas compensatorios, a las becas y ayudas al estudio, a la disponibilidad de profesorado de apoyo... e incluso a ciertas actuaciones estrictamente pedagógicas, como son las adaptaciones curriculares en la medida en que tengan que ver, fundamentalmente, con las metodologías, los recursos, el trato y hasta la personalización de ciertos objetivos y criterios de evaluación.

En tanto en cuanto la incardinación de las personas en la sociedad está ligada a la posesión de ciertos niveles de conocimiento, de determinadas habilidades, des-

trezas y estrategias mentales, y de ciertas capacidades para la vida en sociedad, junto a la asunción de determinados valores morales, los responsables de los sistemas educativos deben tomar una serie de medidas tendentes a asegurar que todas y cada una de las personas en edad de educarse cumplan con su derecho y su deber de recibir educación, no renuncien a tal derecho por sus condicionamientos personales y familiares y puedan aprovecharse de los medios y recursos puestos a su plena disposición.

Al servicio de la segunda función, la estrictamente pedagógica, debe situarse todo el diseño curricular en su dimensión de **plan** al servicio del logro de los objetivos educativos establecidos que, como hemos señalado, deben ser, además de valiosos, adecuados a las características de quienes los han de alcanzar. Dadas las diferencias humanas, reiteradamente constatadas por la Psicología y Pedagogía diferenciales, la respuesta técnica más correcta es *personalización educativa*, que permite un adecuado tratamiento pedagógico no sólo mediante medidas metodológicas sino acudiendo a los objetivos optativos dentro de la misma materia e, incluso, a los *programas o proyectos personales*, siempre sobre la base del dominio suficiente de los objetivos *mínimos, comunes y obligatorios para todo el grupo*.

Si el diseño de los sistemas educativos debe tomar en consideración este doble plano, y su desarrollo debe resultar coherente con tales planteamientos, cuando llega el momento de analizar los resultados debe primar la valoración de los logros de los alumnos en relación con los niveles objetivos prefijados siempre que sean razonables, adecuados y valiosos, y que, a su servicio, se hayan puesto los medios adecuados. No hacer así las cosas es alterar el sentido de la *acreditación*. Vale más, en tal caso, limitar la acreditación a la *certificación* de escolaridad, dejando a otras instancias la determinación de si lo logrado habilita o no para empresas posteriores.

### **Los niveles educativos**

Un elemento modulador al hablar de la eficacia es la misma naturaleza de los niveles educativos; parece razonable pensar que la diferenciación del periodo formativo de las jóvenes generaciones en diversos niveles o etapas debe basarse en las características y funciones asignadas a cada uno de los niveles ya que, de no ser así, no tendría razón alguna tal división.

Tres parecen ser los elementos que se entrecruzan a la hora de definir los niveles educativos:

- La *obligatoriedad* o no, ligada a la gratuidad.
- La *linealidad*, con la consiguiente *progresividad*. La posibilidad de pasar de uno a otro radica, por lo general, en la superación del nivel anterior.
- La función, esto es, la misión o papel asignado.

Determinados niveles pueden tener sentido en sí mismos o cobrarlo por la preparación que proporcionan: bien para el acceso al mundo del trabajo, bien para una formación profesional, bien para acceder a otro nivel educativo posterior.

Desde este punto de vista, la superación o no de los objetivos asignados a los niveles primario y medio, viene teniendo una función doble: habilitar para niveles posteriores y acceder al mundo del trabajo, bien directamente bien a través de una formación específica que, si se da dentro del sistema educativo, se desarrolla en paralelo al nivel educativo general posterior.

De esta forma han venido consolidándose tres niveles educativos: el básico o primario, de carácter obligatorio y gratuito; el secundario, ligado al bachillerato, no obligatorio; y el superior, o universitario. En paralelo al sistema, a partir del nivel primario, se encuentra la formación profesional, que admite, así mismo, diversos grados, grados que, en nuestro país, son el medio y el superior (4).

Hemos señalado que, al hablar de la eficacia, un importante elemento modulador es la misma naturaleza de los niveles educativos; parece evidente que en los niveles no obligatorios, como el bachillerato o la universidad, se imponen las exigencias objetivas derivadas de las materias objeto de aprendizaje (5), por un lado, y las demandas sociales relacionadas con tales niveles educativos, por otro (6). Dado su carácter **no obligatorio** cabe admitir que no todos los posibles aspirantes accedan y que algunos de los que lo logren no sean capaces de completar los estudios por falta de capacidad (7).

Pero, por la misma razón, cuando la enseñanza es obligatoria para todos, la eficacia no puede valorarse tomando como punto de referencia unos criterios externos a las propias personas, como las materias de aprendizaje o las demandas de

la sociedad, sino internos a los aprendices: no tendría sentido pedir a los educandos, ni esperar de ellos, más de lo que, en función de su "ecuación personal", integrada por sus cualidades y características, y por sus condicionamientos sociofamiliares, puedan llegar a dar. Obviamente esto implica una adecuación de los objetivos mínimos a las características de los educandos de forma que, en general y en principio, todos y cada uno de ellos puedan alcanzarlos (8). En términos de evaluación, el criterio para valorar su rendimiento es la referencia personalizada, que da lugar a calificar como *satisfactorio* o no lo alcanzado por cada uno de los educandos, en lugar de, o además de, hacerlo como *suficiente* o *insuficiente*.

Vale la pena afirmar que lo anterior tiene otra interesante perspectiva: la de un mayor grado de exigencia que la representada por los objetivos mínimos en los casos de alumnos con situación sociofamiliar positiva y con capacidades suficientes e, incluso, superiores, sea en general sea en alguna de las áreas del currículo. En tales casos, cabe valorar su rendimiento, a la vez, como *suficiente*, por haber alcanzado los objetivos mínimos, pero como *insatisfactorio*, por no estar en consonancia con su favorable situación personal y social. Naturalmente, también este tipo de alumnado necesita una adecuada atención, un tratamiento especial, ya que, sin lugar a dudas, estamos ante niños con necesidades educativas especiales (9).

Los niveles obligatorios suelen ser eminentemente formativos y no exigen requisitos previos; tienen sentido en sí mismos: contribuir a formar la personalidad de los alumnos. Los no obligatorios plantean requisitos previos: su carencia representa problemas tanto para quienes no los poseen como para los profesores y el resto de compañeros; este hecho justifica la exigencia de ciertos niveles debidamente acreditados por medio de la titulación correspondiente.

### *Fórmulas especiales de acceso*

La exigencia de dar respuesta a las necesidades de la sociedad y de los ciudadanos, los condicionantes personales y familiares y la propia evolución de las personas han hecho recomendable establecer dos tipos de soluciones en relación con el acceso a los niveles educativos:

- La habilitación de formas no ordinarias para cursar los niveles siguientes, tales como *pruebas* o *cursos específicos*, para quienes, por razones diversas, no

hayan superado con éxito el nivel previo o provengan de un tipo de formación que no garantice afrontar con éxito los nuevos aprendizajes.

- La intercomunicación entre el sistema ordinario y el de la formación profesional, de forma que las decisiones tomadas en un determinado momento, o las consecuencias de los propios resultados académicos, no obliguen a las personas a permanecer en una determinada vía.

### *La igualdad de oportunidades en educación*

Las investigaciones han puesto de relieve el papel condicionante que juega la familia y el contexto social tanto en lo referente al aprecio de la educación (10) como del desarrollo de las capacidades necesarias para el éxito académico. Tanto en el conocido como *Informe Coleman* (11) como en el posterior de Jenks y colaboradores (12), se pone claramente de manifiesto que el influjo de la Escuela queda en un claro segundo plano en relación con el ejercido por la Familia: los resultados estarían fuertemente condicionados por el entorno familiar y ni siquiera los programas compensatorios modificarían en grado significativo este condicionante (13).

La preocupación social por la igualdad de oportunidades en educación ha llevado a los responsables de los países avanzados a tomar dos grandes tipos de decisiones:

- Medidas tendentes a la gratuidad, tan amplia como sea posible, de los niveles obligatorios: no sólo se trata de la gratuidad de matriculación sino de dar respuesta a las demandas relativas a libros, comedores, transporte escolar y hasta compensaciones económicas a las familias cuyos hijos sigan en el sistema a cierta edad.
- La extensión de la obligatoriedad, que, en nuestro país, ha ido aumentando hasta llegar a los diez años en la actualidad.

Junto a ello, un sistema de becas y ayudas al estudio cada vez mayor, que evite cualquier tipo de discriminación, en este caso en función de los condicionantes socio-económicos.

En el ámbito específico de los centros escolares se ha ideado sistemas próximos a la individualización de la enseñanza y a la personalización educativa, en especial

para los casos de alumnos con características claramente apartadas del inexistente alumno medio.

## La Educación Secundaria Obligatoria en España

La preocupación por toda esta problemática ha dado lugar en el sistema educativo español a un conjunto de decisiones que se han plasmado en la configuración de la actual *Educación Secundaria Obligatoria*, sin duda una de las aportaciones estructurales de la Reforma de mayor calado y, a tenor de su aplicación y resultados, más problemática. La *Educación Secundaria Obligatoria* representa la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, manifestación como hemos visto de la igualdad de oportunidades.

En el marco de lo específicamente educativo o pedagógico se ha acudido al conjunto de actuaciones que se conocen como de atención a la diversidad, entre las que se encuentran las referentes a las adaptaciones curriculares, bien por la vía de la *temporalización* –poco significativa o significativa– bien por la de *priorización de algún elemento curricular*, bien por medio de las materias *optativas*, bien, por último, por la *diversificación curricular*, estas dos últimas específicas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Junto a ello, se ha configurado el concepto de *intervención en las necesidades educativas especiales*, entendiendo que las dificultades de aprendizaje de los alumnos nacen de la interacción entre sus características específicas y el entorno en que se desenvuelven, en concreto, y en este caso, los centros educativos. En consecuencia, se considera imprescindible el ofrecimiento de medios específicos de acceso al currículo, medios que van desde los personales a los ambientales, pasando por los correspondientes al acceso físico a los centros (14).

La extensión de la obligatoriedad, por otra parte, se ha planteado en paralelo con la unidad de titulación, de forma que el *Graduado en Enseñanza Secundaria*, fruto de una educación *comprensiva*, habilita tanto para los estudios de *formación profesional específica de grado medio* como para los de *Bachillerato*; con ello se sale al paso de la diferenciación entre el antiguo *Graduado Escolar* y el *Certificado de Escolaridad*.

En principio, tanto la *comprensividad* como la unidad de titulación son unas medidas que encuentran justificación en la psicología evolutiva: la elección que deben realizar los estudiantes al final de la enseñanza obligatoria se retrasa, lo que permite una mejor configuración de los intereses académicos y profesionales junto a una mayor madurez personal. Sin embargo, forzoso es reconocer que lo que se gana en *comprensividad* se pierde en adecuación, un postulado de los sistemas personalizados y que, como se ha señalado, es una exigencia a la hora de configurar tanto los currículos como los programas y hasta la propia evaluación.

En cualquier caso, el nivel de la Educación Secundaria, en su etapa obligatoria, resulta, además de novedoso, problemático al hacer coincidir dos características hasta ahora separadas: su *obligatoriedad*, como la educación primaria, y su carácter secundario, como el de la Formación Profesional Específica y el propio del Bachillerato.

### Problemática

La extensión de la obligatoriedad, cuyo lado positivo es el de favorecer la igualdad de oportunidades, presenta una serie de problemas de no fácil solución; entre ellos cabe destacar los siguientes:

- *Indisciplina*. Para un determinado y amplio grupo de alumnos, la permanencia en el sistema educativo más allá de los 12 / 14 años no tiene interés; asisten a clase obligados y, en un ciclo difícil de desmontar, desmotivación, desinterés y fracaso se repiten continuamente, dando lugar a problemas de disciplina en las aulas y en los centros.
- *Bajo rendimiento*. Las dificultades en el ámbito del orden y de la disciplina, y la necesidad de atender a una población estudiantil menos motivada en su conjunto y más heterogénea en sus aptitudes y en su capacidad para aprender, originan problemas al profesorado que, en alguna medida, repercuten en los resultados.

Las salidas a estos dos problemas vienen de la mano, al menos en alguna medida: despertar la motivación y el interés de los alumnos puede dar lugar a un mejor rendimiento individual, reduciendo de paso los problemas de disciplina en las

aulas: el éxito, en efecto, es más fácil de alcanzar cuando aquello que se estudia resulta intrínsecamente interesante o se considera potencialmente útil.

Para lograr ese mayor interés, una más elevada motivación, probablemente la mejor medida consista en una diversificación del currículum, de forma que el alumno, sobre todo a partir de los 14 años, tenga oportunidad de elegir materias que le resulten interesantes bien por motivos intrínsecos bien por estar ligadas a opciones profesionales que se van configurando en su personalidad con el paso del tiempo. La comprensividad debería ceder en forma progresiva hacia la diversificación ya que, de no ser así, o de no serlo en forma suficiente, la oferta formativa demasiado uniforme no despertará el deseo de trabajar en algunos de los alumnos.

Ahora bien, dado que el rendimiento académico está ligado no sólo a la motivación y a los intereses sino, también, a la posesión de ciertas habilidades, destrezas, hábitos y técnicas de estudio, por un lado, y a la capacidad por otro, comprenderemos la dificultad que puede tener un amplio grupo de alumnos cuyas aptitudes sean bajas. Teniendo en cuenta que la enseñanza es *obligatoria*, no resulta difícil admitir que un porcentaje más o menos elevado encontrará serias dificultades para alcanzar los objetivos mínimos de este nivel educativo.

Y aquí es donde se presentan los problemas derivados de la única titulación: muchos alumnos podrán optar a un nivel no obligatorio, como es el bachillerato, sin contar con la formación básica necesaria para seguirlo con probabilidades razonables de éxito, lo que, por otra parte, llevará aparejadas determinadas consecuencias para el resto de compañeros, para el propio profesorado y hasta para la vida de convivencia en centros y aulas. Por otra parte, y en general, las clases se verán afectadas por la necesidad de dar respuesta a ese grupo de alumnos con baja capacidad para el aprendizaje, unido por lo general a una notable desmotivación y carencia de interés por la actividad académico-intelectual.

Junto a ello, y como ya se ha señalado, las dificultades de aprendizaje de los alumnos derivadas de un currículum en exceso uniforme y poco adecuado a sus capacidades e intereses.

## **Aportaciones pedagógicas a la toma de decisiones**

Los sistemas educativos se conciben como un servicio de la Sociedad a las nuevas generaciones para su formación y planificación individual y para su capacita-

ción como miembros útiles a la sociedad: en definitiva, para su plenificación como **personas**.

Definidos los objetivos del sistema se diseñan un conjunto de actuaciones, que deberían ser coherentes, armónicas y eficaces para su logro. Muchas de ellas exigen la actividad colegiada no ya del profesorado de los centros sino de toda la *comunidad educativa*; otras son responsabilidad prioritaria del claustro o del equipo de profesores: otras, por último, lo son de *cada* profesor, bien en su limitada función de transmisor del saber bien en otra de mayor alcance y compromiso, como es la de contribuir a la formación integral de sus alumnos.

Ahora bien, en unos y otros casos, siempre se espera, y se desea, alcanzar el éxito, al menos en un grado razonable; hacemos esta precisión porque se asume que una parte sustantiva de los factores que contribuyen al mismo no son responsabilidad de los profesores a título individual, del claustro de profesores ni siquiera de los miembros de la comunidad educativa. Nos estamos refiriendo a los condicionantes personales y sociales ajenos a la formación, que deben ser abordados con medidas de diversa índole, entre las que adquieren una especial importancia y relieve las destinadas a la compensación de desigualdades, generalmente ligadas a la política social de los gobiernos.

Analizaremos a continuación el rendimiento escolar (15) planteando algunas de las aportaciones para su mejora desde una perspectiva pedagógica; completaremos el análisis con alguna referencia a ciertas cuestiones estructurales y a determinadas decisiones de apoyo al profesorado, de cuya modificación se espera una contribución a la mejora de los resultados de los alumnos.

### ***El rendimiento escolar***

Parece, por tanto, conveniente, analizar con un mínimo de detenimiento los factores implicados en el rendimiento, no sólo el académico –conceptos, procedimientos- sino el educativo en general (16).

Han pasado los tiempos en que todo, o casi todo, se hacía depender de la *capacidad*, entendida como inteligencia general y como aptitudes mentales primarias. Una expresión de esta confianza se encuentra en los planteamientos de Terman

(17) y Breed en el primer cuarto de siglo. Si el primero recomienda una agrupación homogénea de los escolares en cinco grupos por capacidad mental, Breed llega a afirmar con rotundidad que la inteligencia es, a gran distancia de todos los demás, el más importante factor condicionante del rendimiento educativo (18).

Aun asumiendo modelos psicológicos para la explicación del rendimiento, hay que aceptar la importancia de otros factores moderadores de la influencia de las aptitudes, tales como la motivación, el interés, la autoestima, el autoconcepto o diversos factores de la personalidad, desde la persistencia y la fuerza de voluntad a los intereses profesionales, pasando por la capacidad de atención o el *locus of control*; a ello hay que añadir, sin duda, el papel condicionante de factores de carácter sociológico, donde las características y problemática familiar, las condiciones socioeconómicas y la influencia de las nuevas tecnologías son elementos destacadísimos.

### Una propuesta para la explicación del rendimiento

El profesor M. Yela planteó en su momento un tan sencillo como interesante modelo de explicación del rendimiento. Según él, los alumnos rinden según **pueden, saben y quieren**.

Si el **poder** está evidentemente relacionado con la capacidad intelectual, tanto general como específica -la capacidad para el éxito en Matemáticas no es la misma que para la Literatura- el **saber** hace referencia especialmente a las técnicas y estrategias de estudio, siendo el **querer** un elemento clave, ya que está ligado a la motivación y el interés.

#### A) El **poder**

No hay duda de que en el **poder** y en el **querer** hay un fuerte componente psicológico, por lo que, al menos aparentemente, poco podría hacer la Escuela, al menos a corto plazo (19), para favorecer el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, una mínima reflexión nos hará ver que, afortunadamente, no es así.

Si bien es cierto que, por debajo de un mínimo en capacidad intelectual, hay determinados niveles de conocimientos difíciles cuando no imposibles de alcanzar,

debe reconocerse que en esta situación se encuentra un reducido porcentaje de alumnos, desde luego muy inferior al que reflejan las estadísticas como fracaso escolar. Por otra parte, ese nivel no es fijo y para siempre, sino que está relacionado con las diferentes etapas por las que va pasando el alumnado, configurando lo que los documentos de la Reforma (20) denominan *nivel de competencia cognitiva* (nivel de desarrollo del alumno).

Habrà que añadir que, junto a la inteligencia como aptitud, hay otro componente del **poder** que tiene una relación directa con las actuaciones del profesorado: el grado de dominio de los conceptos básicos de las diferentes materias, algo especialmente importante en aquellas que están estructuradas en forma secuencial y jeràrquica (21).

### B) El **saber**

Si el primero de los factores no queda por completo fuera del àmbito de actuación del profesorado, este segundo resulta ser una competencia netamente profesoral. Aunque existen unos *hábitos* de estudio y unas *técnicas* generales, necesarias para cualquier àrea o materia, cuya formación puede ser competencia tanto de los padres, en el caso de los hábitos, como de los profesores de educación primaria y de los servicios de orientación, no cabe duda de que cada una de las àreas y materias necesita unas *técnicas específicas* que favorecen el éxito al potenciar y optimizar el esfuerzo del alumnado. Las técnicas específicas son competencia exclusiva del profesorado que, además, debe afianzar y perfeccionar las de carácter general.

Conviene dejar constancia de que tanto los *hábitos* como las *técnicas* y las *estrategias*, tienen un doble valor: por un lado contribuyen a la eficacia del esfuerzo pero, por otro, tienen un importante valor pedagógico en sí mismos, dado que favorecen la realización de la actividad con un menor esfuerzo, reforzando, de paso, la motivación.

### C) El **querer**

Sin duda, este factor del éxito es, junto al **poder** en los casos extremos, el más radical: quien no quiere aprender no aprenderà.

El **querer** es un fenómeno complejo, relacionado con muchos factores de la personalidad de los alumnos. Desde luego, es preciso reconocer que hay alumnos intrínsecamente motivados por el aprender, con una notable curiosidad intelectual, que no necesitan estímulo alguno por parte de sus profesores.

Este fenómeno, sin embargo, es limitado. Pocos estudiantes se sienten intrínsecamente atraídos por todas las materias; la motivación intrínseca se suele dar por alguna o algunas materias del currículo, pero no es habitual que se extienda a todas.

Sin embargo, hay formas de proceder que pueden *crear* interés y *suscitar* la motivación desde el exterior; entre ellas, destacan por su importancia un conjunto de actuaciones del profesorado en relación con la *materia* pero, sobre todo, con la *persona* que cada uno de los alumnos es.

Desde esta perspectiva cobran especial relieve las siguientes:

a) De carácter metodológico y organizativo:

- Uso de los recursos que susciten el interés del alumno por la materia: desde la forma atractiva de presentar el saber a la indicación, y constatación en la experiencia, de sus aplicaciones o utilidades, pasando por las formas de enseñanza que despiertan la curiosidad, la implicación personal y la reflexión como base del espíritu crítico (22). En definitiva, todo lo que promueve una actitud activa y evita la pasividad en el aula ante las propuestas del profesorado (23).
- Enlace de cada unidad de aprendizaje con los conocimientos y experiencias ya poseídos por los alumnos. Este hecho viene a destacar la importancia de asegurar por cuantos medios sean precisos –uno de los fundamentales es la evaluación formativa- un progreso lento pero seguro en los aprendizajes planteados: cualquier avance que deje objetivos básicos sin el nivel de dominio necesario, se convierte en la base de dificultades posteriores de notable importancia.
- Trabajo cooperativo tanto de profesores como de alumnos. Sin el primero es muy difícil, por no decir imposible, trabajar conjuntamente en una misma dirección, la que representan los grandes objetivos que dan sentido a la

etapa; sin el segundo será imposible conseguir los objetivos formativos, en especial los ligados a los contenidos actitudinales.

b) Ligadas a la evaluación:

La evaluación es sólo una herramienta al servicio de las metas; sin embargo, su uso adecuado o inadecuado puede condicionar la calidad y, desde luego, la eficacia misma del sistema. Es más: una inadecuada evaluación puede llegar a desvirtuar los objetivos explícitamente formulados en el Proyecto educativo y en los Proyectos curriculares. Destacamos las siguientes actuaciones:

- Acomodación del nivel de exigencia a las posibilidades del alumno en el momento concreto. Esta actuación es de especial relieve *durante* el periodo de enseñanza / aprendizaje (evaluación formativa); al final, sobre todo en enseñanza no obligatoria, deberá valorarse el nivel de logro alcanzado.
- Facilitación del éxito. El éxito actual es el mejor predictor del éxito futuro, algo que, también, se puede predicar de su antítesis: el fracaso. Obtener el éxito satisface una de las necesidades básicas del ser humano -la denominada por Yela **valer para algo**-, refuerza la autoestima, mejora el auto-concepto y da fuerzas y ánimo para nuevos empeños (24).
- Reconocimiento del trabajo, del esfuerzo, al margen de los resultados, dando la debida respuesta a esa otra necesidad básica del ser humano: la de **valer para alguien** (Yela).

c) Concretadas en el trato:

- Apoyo, orientación y ayuda. Atender a la persona que cada estudiante es y no sólo al estudiante que es (dimensión intelectual, cognitiva, memorística) (25).
- Disponibilidad y sensibilidad ante los problemas y dificultades personales (26).

No podemos obviar, sin embargo, algunos elementos exteriores al aula con un fuerte valor condicionante sobre las actuaciones de los alumnos y de los profesores y que vienen a limitar -cuando son negativos- o a facilitar -en caso contrario- la aparición de un rendimiento cuando menos suficiente. Entre ellos cabe señalar expresamente algunos relacionados con el centro educativo como unidad y otros ajenos al mismo pero que tienen una fuerte incidencia sobre los resultados.

## El centro educativo

El centro educativo es el ámbito de actuación preferente de la *comunidad educativa*. Lo que allí ocurre viene a condicionar fuertemente no sólo los resultados sino la misma relación directa entre cada profesor y sus alumnos.

Pues bien, en el centro educativo se deben destacar dos importantes elementos que influyen en los resultados tanto generales como de cada uno de los educandos. Nos estamos refiriendo en concreto al *ambiente o clima escolar* y a la *organización y gestión* del centro.

### A) El ambiente o clima escolar

Tanto desde la perspectiva del éxito académico, tradicionalmente ligado al logro de niveles suficientes en conocimientos y procedimientos, como si lo hacemos desde la correspondiente a una educación integral, concretada en un comportamiento que ponga de relieve la vivencia de los valores socio-morales incluidos en el *Proyecto educativo*, el ambiente escolar es un componente fundamental. En el primer caso, por favorecer o no el necesario orden y disciplina que permite a los alumnos aprender y a los profesores enseñar y promover el aprendizaje (27); en el segundo, por ser el ámbito adecuado para vivir los valores que, por diversos medios y procedimientos, se van proponiendo al alumnado.

Claro está que ese carácter condicionante del ambiente lo es en su doble faceta: favorecedora o limitadora de las acciones de profesores y alumnos. Entendiendo que hablar de un ambiente educativo es hacerlo de un ambiente de corte personalizado, conviene caracterizarlo y promoverlo. En el primero de los aspectos, McLaughlin y colaboradores (28), en uno de los trabajos realizados en el Centro para la Investigación del Contexto en la Educación Secundaria, de la Universidad de Stanford (California), mantienen que un ambiente será personalizado en la medida en que se establezcan vínculos personales, desaparezca el anonimato en la vida escolar, exista un sentido familiar de atención a cada estudiante, se dé interrelación entre vida escolar y vida exterior y se favorezca un espíritu de iniciativa, de flexibilidad y de autonomía entre alumnos y profesores.

En relación con la segunda faceta, los mismos autores mantienen que *"un ambiente personalizado no aparece sin más. Más bien es el producto de estrate-*

*gias deliberadas que configuran la estructura organizativa y las rutinas del centro*" (p. 232). Esto es, son los miembros de la comunidad educativa, en particular profesores y alumnos, quienes deben construirlo, quienes deben actuar de forma organizada y sistemática para que el ambiente del centro llegue a ser personalizado y, por ello, a favorecer tanto el rendimiento como el comportamiento acorde con los valores, criterio supremo de eficacia escolar. Sin embargo, forzoso es reconocer que mientras la actividad académica de las aulas ocupa gran parte del tiempo de los profesores, que se prepara con la debida atención, que se planifica, analiza y evalúa, raramente existe una preocupación similar para hacer del ambiente de aulas y centros un ambiente educativo, un ambiente personalizado.

En la medida en que el ambiente es el fruto de múltiples interacciones, en las que todas las personas influyen y son influidas, parece evidente que la acción sistemática y organizada de ciertas personas, fundamentalmente los profesores, como consecuencia de sus características, prestigio profesional, dedicación y reconocimiento a su labor, puede resultar especialmente relevante a la hora de construir un ambiente educativo, adecuado para conseguir las metas, acorde con la dignidad de todas las personas y respetuoso con todas ellas (29).

Conviene también señalar la importancia que para el logro de un ambiente educativo representa la ilusión, la implicación y el compromiso de todos los miembros de la Comunidad con los Proyectos, tanto con el educativo como con los curriculares. Para su logro, es preciso contar con sistemas ágiles y bien conducidos de participación, y con el papel decisivo, de liderazgo, que cabe esperar del equipo directivo del centro y de cuantos, por sus especiales características, sean capaces de aportar su ilusión y vigor para hacer de ellos una realidad. Junto a ello, es necesario llevar a cabo las actuaciones precisas para que los *Proyectos* sean una realidad viva y no queden en las salas de profesores como un documento administrativo más, sin virtualidad alguna.

Por último, conviene poner de manifiesto la necesaria relación entre el *centro educativo* y la *comunidad*, y ello no sólo porque los padres son una parte fundamental de la comunidad educativa sino porque es en la comunidad, en la sociedad, donde se demuestra la verdadera eficacia de la acción educativa de los sistemas educativos. Los centros no pueden vivir de espaldas a la comunidad de la que forman parte y en la que están incardinados.

## B) Gestión y organización

En relación con la organización y gestión del centro, apenas podemos extendernos. Sí podemos dejar constancia, no obstante, de la existencia de modelos o propuestas de gestión, como el de la *European Foundation for Quality Management* (30) que, con las debidas adaptaciones (31), pueden resultar de utilidad a los efectos de nuestra preocupación. Sin duda, la principal condición que se debe exigir al modelo es la de su utilización como medio que, siendo coherente con los objetivos de calidad de los *Proyectos educativos*, se ponga a su servicio y al de la actividad educativa del profesorado.

Sin plantearnos aquí una opción decidida por este u otro modelo de gestión, y a pesar de que no hay evidencias fruto de la investigación sobre sus aportaciones, podemos indicar que los principios que sustentan los modelos de calidad (32) son perfectamente asumibles en un marco educativo de calidad.

Señalemos, así mismo, que el ámbito de la organización y gestión puede contribuir, y mucho, a crear un ambiente educativo y, por tanto, a favorecer la eficacia de los centros. Baste señalar que en este punto nos estamos refiriendo a aspectos de tanto fuste como los siguientes:

- Agrupación de profesores y de alumnos.
- Asignación de funciones.
- Corresponsabilidad y participación.
- Coordinación de profesores.
- Trabajo cooperativo.
- Disponibilidad y asignación adecuada de los recursos.
- Eficiencia en el uso de los recursos.
- Análisis y mejora de los procesos.
- Satisfacción de las necesidades de profesores y alumnos.

Dejemos constancia, por último, de la trascendencia que para la buena organización, y sus consiguientes consecuencias positivas para el rendimiento, corres-

ponde a la Dirección y al Equipo directivo. El liderazgo, reconocido como criterio fundamental en los modelos de calidad, e identificado reiteradamente en las investigaciones sobre *escuelas eficaces* (33), puede ser decisivo a la hora de superar los conflictos y tensiones, de asegurar la coherencia y la armonía entre las actuaciones y responsabilidades de cada profesor y de los equipos de profesores con el Proyecto común o de crear una atmósfera o clima caracterizado por las altas expectativas de rendimiento (34) en lugar de tolerar una situación de fracaso más o menos generalizado.

### *Los elementos estructurales*

No cabe duda de que el sistema educativo es una realidad unitaria que, para bien, debe ser *armónica y coherente*. Ya hemos realizado algunas referencias implícitas a este punto en la medida en que hemos reclamado que los objetivos generales del sistema y, por tanto, todos los derivados del mismo, debían ser personal y socialmente *valiosos y adecuados* a los educandos.

En esta línea debemos avanzar y señalar la necesidad de que el propio currículo cumpla con estas condiciones. No debería extrañarnos que se diera desinterés y desmotivación si a los alumnos se les plantearan materias alejadas de sus intereses y de sus capacidades, o que el número de materias fuera tan grande que les llevara a la dispersión, sin posibilidad de poder alcanzar lo que algunos autores llaman el verdadero conocimiento, sin duda más atractivo que el puro conocimiento superficial y memorístico.

En este sentido, parece conveniente tener en cuenta afirmaciones como las siguientes, una de cuyas consecuencias parecería ser la de reducir el número de materias a estudiar:

- "...enseñar un concepto, principio o teoría no sólo es enseñar para su comprensión sino también para una actitud: la aceptación o rechazo del concepto, principio o teoría como útil o confiable" (35).
- "...el conocimiento alcanza toda su plenitud sólo cuando llega a todas las zonas de la realidad. Concretamente, el conocer no es sólo representación de los que una cosa es en su estricta objetividad, sino descubrimiento de su valor y su sentido. No parece difícil aceptar que conocer es penetrar la realidad a

*través de sus apariencias, descubrir la verdad y distinguirla del error, aceptar la evidencia y tolerar la incertidumbre, discernir el bien (utilidad, alegría, deber) del mal...” (36).*

Por otra parte, aunque se considera necesario que la formación básica tenga un fuerte tronco común, integrado por un número reducido de áreas o materias –con el fin de evitar la dispersión que no hace posible un aprendizaje profundo y significativo- parece aconsejable que, en la medida en que se aproxima el final de esta etapa, se inicie una progresiva diferenciación que permita dar la adecuada respuesta a la diversidad de intereses, personales y profesionales, que se van abriendo paso conforme avanza la edad de los educandos. Tal diversificación permitiría acceder a determinadas opciones al final de la etapa obligatoria. La figura de los Departamentos de Orientación cobra aquí una importancia excepcional (37), sobre todo si su labor en este punto no se limita a la emisión de un consejo orientativo, fruto de una actuación en el momento, sino si es resultado de un seguimiento de varios cursos sobre la base de diversas fuentes de información, con técnicas e instrumentos diferentes y, sobre todo, a través del conocimiento que da la tutoría con los alumnos y con los padres y la estrecha relación con el profesorado.

El problema que se achaca a este planteamiento es doble: de una parte, el riesgo de tomar decisiones equivocadas en una edad temprana; de otra, la posible discriminación de los educandos pertenecientes a las clases más desfavorecidas que, presumiblemente, dados sus condicionamientos, terminarían por ir hacia salidas de menor consideración social, al margen de sus posibilidades.

La primera de las dos objeciones es fácil de resolver. En aquellos casos en que un alumno considere que, en su momento, tomó una decisión equivocada, debería tener la oportunidad de cursar aquellas áreas o materias que le dan acceso hacia la opción deseada, o bien de rendir una prueba sobre su madurez para afrontar la nueva opción. En uno u otro caso, una vez superadas sus limitaciones, debería tener la oportunidad de incorporarse al sistema en la opción deseada.

Se debe ser consciente de que por evitar este tipo de riesgo se puede estar incurriendo en otro: el de que una mayoría de los alumnos se sientan desmotivados debiendo realizar un currículo no adaptado a sus intereses personales y profesionales en una etapa de su vida –14 a 16 años- en la que ya apuntan con cierta claridad y consistencia.

La segunda cuestión debe abordarse desde dos perspectivas: las medidas políticas y sociales destinadas a asegurar la igualdad de oportunidades y las actuaciones pedagógicas correspondientes. Ya hemos hecho alusión a las primeras -gratuidad, programas compensatorios, becas, ayudas a la familia- y a las segundas, en especial todo lo que tiene que ver con profesores de apoyo o adaptaciones curriculares. Sin embargo, con mucha frecuencia el fracaso de este alumnado no está solo en las condiciones desfavorables sino en sus propios intereses hacia estudios y actividades menos academicistas y más ligados a cierto tipo de profesiones.

Asegurada la igualdad de oportunidades, y tomadas las medidas oportunas de ayuda y apoyo durante los sucesivos cursos, no puede forzarse a todo el grupo en función de los ritmos de quienes, por falta de interés y motivación, o de capacidad y hábitos y técnicas de estudio, no avanzan adecuadamente. Eso sin contar que, en ocasiones, su falta de rendimiento se debe a la falta de adecuación de las materias del currículo a sus propios intereses.

### *Los elementos de apoyo*

La extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años es una importante conquista social al servicio de la equidad y de la igualdad de oportunidades educativas.

Sin embargo, la mayor heterogeneidad del alumnado tanto en su capacidad para el aprendizaje como en sus intereses y motivación, las novedades en la definición del currículo, donde la inclusión de los contenidos actitudinales representa tanto una novedad como un desafío, y el intento de evitar toda discriminación mediante el título único al final de la etapa, sitúan al profesorado ante un cuadro muy complejo y difícil de afrontar.

Con frecuencia, las reformas educativas cargan toda la responsabilidad en el profesorado sin haberle dotado de los medios necesarios para ello; en este sentido, forzoso es reconocer que, sin apenas cambiar lo establecido en materia de formación inicial (38), se le exige al profesorado abordar tareas para las que no ha sido preparado, pasando de ser "*licenciado en*" a "*profesor de*" y hasta a "*educador en valores*"; además de todas las implicaciones técnicas que representa la tutoría y la orientación (39), la evaluación de los alumnos y centros o la investigación en el aula.

Por otra parte, las consecuencias de la integración escolar, la atención a la diversidad, a los niños con necesidades educativas especiales, requieren formación y equipos de apoyo que, sin limitar las posibilidades del alumnado ordinario, hagan posible el avance de los alumnos con tales características.

Es necesario, por tanto, que los responsables de los sistemas educativos armonicen objetivos con medios tanto para lograr la eficacia como para evitar la ansiedad y el estrés que afecta a los profesores más interesados e implicados, o la dejadez de quienes, sobrepasados por todo lo que se les exige, se limitan a salir del paso como pueden, por lo general al margen de todas las exigencias de la reforma en marcha.

### **Procesos y resultados**

La secuencialidad de los sistemas educativos, y su dimensión social, introducen matices en la actuación de los profesores. La educación, en efecto, tiene una preeminente función personal, de mejora, de perfeccionamiento de todos y cada uno de los alumnos en cuanto individuos, pero también en cuanto personas, lo que implica su dimensión social.

La dimensión formativa individual no tiene por qué poner a cada uno de los alumnos en relación con lo que otros alcanzan ni con referencias extrañas a él, como la media de su grupo o los estándares sociales o criterios fijados por los profesores. Sin embargo, la relación entre los sistemas educativos y el mundo del trabajo, por un lado, y la propia secuencialidad de los saberes, por otro, implican la necesidad de ciertos niveles de logro –éxito académico- al final de ciertos períodos de tiempo.

Las medidas pedagógicas deben actuar **durante los procesos educativos**, pero, en ciertos momentos, es necesario que pase a primer plano el nivel de logro y, quienes no alcancen los estándares prefijados –evaluación criterial- no deberían promocionar ya que, de hacerlo, pueden representar problemas tanto para ellos mismos como para los grupos de los que forman parte, y ello tanto por representar rémoras para el progreso académico como por crear problemas de disciplina en las aulas. La promoción automática, o semiautomática, está justificada en etapas

intrínsecamente formativas, pero debe tener limitaciones en el caso de paso de unas a otras y de unos niveles a otros.

Dos son los problemas que se deben plantear en este punto: el relativo a la promoción y el de la acreditación al final del nivel obligatorio.

### *Promoción curso a curso*

De ordinario, la promoción de alumnos de curso a curso se ha realizado tratando de conseguir la homogeneidad de los alumnos que integran los grupos durante el siguiente curso. La idea de homogeneidad, no obstante, es compleja y los pretendidos efectos de la misma, claramente discutibles.

La investigación sobre el agrupamiento de los alumnos no conduce a conclusiones definitivas; sin embargo (40) parece que algunas cuestiones sí pueden afirmarse con relativa seguridad.

En general, parece que se puede afirmar que *"el agrupamiento por sí mismo, sea homogéneo o heterogéneo, no afecta de forma apreciable al rendimiento de los alumnos"*.

Sin embargo, en relación con los alumnos situados en los extremos a lo largo del *continuum* de capacidad, existen evidencias en relación con el efecto negativo del agrupamiento para los alumnos lentos, entre otras causas porque se ven privados de la presencia de los más brillantes y de los frutos de la interacción entre compañeros; junto a ello, también tiene su importancia lo que se conoce como "el autocumplimiento de las previsiones o profecías": los profesores, y los propios alumnos, asumen sus pocas posibilidades, esperan poco de sí mismos y, en consecuencia, se esfuerzan poco, por lo que los bajos resultados no les sorprenden ni luchan para evitarlos (41).

Con todo, y como se desprende de lo que acabamos de señalar, con frecuencia los efectos del agrupamiento homogéneo no lo son tanto del propio agrupamiento, sino de un conjunto de factores y elementos asociados. Por ello, como sigue diciendo el profesor De la Orden:

- *"...la decisión de adoptar un sistema homogéneo o un sistema heterogéneo debería apoyarse probablemente en consideraciones diferentes a sus posibles*

*efectos sobre el rendimiento académico. [...] En consecuencia, parece que el éxito o el fracaso de un modelo de agrupamiento depende en gran parte del modo y medida en que se utilicen las posibilidades que ofrece para adaptar la enseñanza a las variadas características de los alumnos”.*

- *“Las diferencias de rendimiento más importantes parecen estar conectadas en mayor grado con la pertenencia a una clase concreta que con el tipo de agrupamiento adoptado. Es decir, la influencia de las aptitudes, actitudes, interés y personalidad del profesor sobre el progreso instructivo de los alumnos se presenta como mucho más consistente y significativo que la que puede asignarse a las distintas formas de agrupamiento, sobre la base de los estudios realizados”.*

Por tanto, podríamos concluir que, en general, puede aceptarse la superioridad del agrupamiento heterogéneo (42), con la consiguiente promoción de alumnos que no hayan superado todos los objetivos del curso anterior; sin embargo, esta afirmación debería matizarse en el sentido de que, paralelamente, se tomen las medidas de adecuación y apoyo al inicio del curso siguiente, sobre todo dentro del mismo ciclo, con el fin de que, desde el primer momento, el éxito inicial ayude a reforzar la motivación y el deseo de estudiar. En caso contrario, tal promoción termina por volverse contra el profesorado y contra los propios alumnos.

### *Acreditación del nivel obligatorio*

Si bien la promoción curso a curso, con las precauciones ya indicadas, puede ser un buen medio para favorecer el éxito académico, al final de todo un nivel educativo, y de cara a la continuación de los estudios, no parece justificado que las titulaciones otorgadas no acrediten debidamente el logro de los niveles de conocimientos y de formación necesarios para seguir en el sistema.

En el caso que nos ocupa, la acreditación –el título de *Graduado en Enseñanza Secundaria*– debería habilitar para iniciar con éxito los estudios siguientes, sean los de *Bachillerato* sean los de *Formación Profesional Específica de Grado medio*.

Los responsables del sistema educativo deben asegurarse de este hecho. De no ser así, y dado el carácter de *obligatoria* que tiene la Educación Secundaria en este

primer tramo, convendría tomar las decisiones pertinentes, bien por la vía de la *diversificación del currículo*, sobre la base de un aceptable nivel de *comprensividad*, bien por la de conceder a esta titulación el carácter de mera *certificación*, accediéndose a tales niveles bien por la vía ordinaria, mediante la superación de los objetivos de la etapa, bien por la extraordinaria, consistente en la superación de una prueba específica de acceso.

## Conclusiones

Tras este largo recorrido, podríamos plantear como conclusiones fundamentales de la ponencia las siguientes:

- 1ª) La piedra de toque de los sistemas educativos reside en el logro de los objetivos prefijados, siempre que estos sean *adecuados* a los alumnos y *valiosos*, tanto desde una perspectiva personal como social y científica.
- 2ª) Los sistemas educativos, no obstante, además de servir a los objetivos de formación de las personas, son un valioso instrumento para la formación de ciudadanos, para el desarrollo de la sociedad, y para hacer realidad el primero y fundamental de los derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: ***todos los seres humanos nacen libres, iguales en dignidad y derechos...***
- 3ª) El logro de los objetivos formativos de las jóvenes generaciones es una tarea intrínsecamente pedagógica: a su servicio, los profesores deben poner los medios pedagógico-didácticos necesarios y adecuados, acercándose cuanto se pueda a los modelos educativos *personalizados*. Para ello, los responsables de los sistemas educativos, además de dar a los profesores la formación inicial necesaria y coherente, deben dotar al sistema de los medios y recursos necesarios para atender a una población amplia y, en el caso que nos ocupa –el de la *Educación Secundaria Obligatoria*– más heterogénea y desmotivada como consecuencia de la prolongación de la escolaridad.

Entre tales medidas educativas es preciso acudir a una de las manifestaciones de la *personalización*: las adaptaciones curriculares que, en la situa-

ción más deseable, debe afectar a todos y cada uno de los educandos pero, al menos, a los situados en los extremos del continuo: los alumnos con handicaps y aquellos que son especialmente dotados.

- 4ª) Al servicio de los objetivos relativos al aseguramiento de la *libertad, igualdad y dignidad* de los seres humanos, las autoridades responsables de los sistemas educativos deben tomar las medidas pertinentes que aseguren la verdadera *igualdad de oportunidades* para el acceso a los diferentes niveles educativos y cuantas medidas pedagógicas sean necesarias para promover y facilitar el éxito de las personas desfavorecidas y con necesidades educativas especiales.
- 5ª) En la valoración de los resultados como manifestación de mayor o menor eficacia, es preciso atender a las matizaciones que derivan de la naturaleza de los *niveles educativos*. Admitiendo la división de la etapa de formación de niños y jóvenes en varios niveles, parece necesario atender a su caracterización, al menos en función de los tres elementos siguientes: *obligatoriedad*, ligada a la *gratuidad, linealidad o progresividad y función* asignada.
- 6ª) En el caso de los niveles obligatorios, dada su generalidad y obligatoriedad, la valoración de los resultados debería realizarse en función de criterios intrínsecos a los propios educandos, de forma que la referencia debería ser la de *satisfactoriedad* o no de los mismos, algo que puede, además, ser suficiente o no desde los estándares académicos –evaluación *criteria-* y sociales.

Como consecuencia de lo anterior, caben situaciones poco deseables, aunque socialmente muy admitidas y asumidas: el caso de alumnos con rendimiento *insatisfactorio* aunque *suficiente*, algo que acostumbra a los jóvenes al mínimo esfuerzo, al conformismo y a la falta de responsabilidad social y personal (rendir por debajo de lo que sus posibilidades personales, familiares y sociales le permiten).

- 7ª) No obstante lo anterior, el acceso a niveles posteriores no obligatorios debería realizarse sobre la base de referencias y criterios de *suficiencia*: en la medida en que se da linealidad y progresividad en los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, se hace imprescindible cierto nivel de

dominio de algunos conocimientos y procedimientos para abordar con posibilidades de éxito los nuevos desafíos.

- 8ª) Para hacer compatible lo anteriormente dicho con la igualdad de oportunidades, en especial para los más desfavorecidos tanto en aptitudes como en su situación familiar y socioeconómica, pueden habilitarse procedimientos que no condicionen en exceso su situación futura en el caso de resultados finales *insuficientes* en la etapa obligatoria. Cabe destacar entre ellos la posibilidad de realizar *pruebas* específicas o cursos "*ad hoc*" para acceder a niveles educativos posteriores.
- 9ª) La configuración de nuestra *Educación Secundaria como Obligatoria*, unida a la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años, la hace especialmente compleja al compatibilizar una característica tradicionalmente asignada a la educación *primaria*, como es el caso de la *obligatoriedad*, con el carácter de *Secundaria*, más ligada a la preparación para un nivel de formación posterior, sea este la Universidad o sean formas de Formación Profesional superiores.

Estos hechos suelen llevar aparejados problemas de desmotivación y desinterés que se suelen traducir en bajo rendimiento y, como un problema asociado, en indisciplina, algo que, de nuevo, incide en desinterés, desmotivación y bajo rendimiento en un círculo vicioso difícil de romper.

- 10ª) La necesidad de atender a estas dos características parece hacer aconsejable, además de todas las medidas precisas para hacer real la *igualdad de oportunidades* en el acceso a los niveles educativos, utilizar con prudencia la promoción de curso dentro del propio ciclo y la reducción del número de asignaturas para permitir un conocimiento profundo –más motivador– y un aprendizaje significativo.

Sin embargo, y como ya se ha indicado, la acreditación necesaria para acceder al siguiente nivel no obligatorio, debería asegurar un grado de dominio de los contenidos –tanto conceptuales como procedimentales– necesarios para abordar con éxito los nuevos desafíos educativos.

- 11ª) En el marco estrictamente pedagógico, cabe acudir a una serie de actuaciones y medidas que contribuirán a la mejora del rendimiento de los educandos. Se consideran especialmente destacables las siguientes:

a) *En el ámbito de la dimensión psicológica, esto es, de las características y cualidades del alumno como estudiante o aprendiz:*

- Comprobación y aseguramiento de que los alumnos cuentan con los conocimientos básicos para abordar los nuevos objetivos.
- Afianzamiento de los hábitos de estudio y de las técnicas generales de aprendizaje.
- Cultivo de las técnicas y estrategias de aprendizaje específicas de las diversas materias o áreas del currículo.
- Preparación de las clases de forma que las metodologías utilizadas despierten la curiosidad intelectual, resulten atractivas y den lugar a conocimientos que puedan apreciarse como potencialmente útiles.
- Utilización de metodologías que faciliten el éxito en la medida en que enlacen los nuevos conocimientos con los ya poseídos e impliquen la actividad de los alumnos; entre ellas, las que fomentan la discusión, el planteamiento de preguntas y la realización de actividades.
- Uso adecuado de la evaluación *formativa*, con la consiguiente detección *→a tiempo-* e información de los errores, lagunas y carencias, seguida de la toma de decisiones para su superación y corrección, acudiendo a estrategias como el sistema de enseñanza mutua o de monitores.
- Utilización de las metodologías y de la evaluación formativa para dar la adecuada respuesta a dos importantes necesidades básicas del ser humano: *valer para algo* y *valer para alguien*, esenciales para una necesidad más básica y radical: el sentimiento de **valer algo**, ligado a la autoestima.
- Realización correcta de las actividades, pocas pero bien diseñadas, iniciadas, desarrolladas, culminadas y evaluadas: *sólo lo bien hecho educa* (43).
- Comportamiento del profesorado en el que el alumnado constata la disponibilidad y sensibilidad a sus problemas, el trato afable y la disposición de apoyo y ayuda tanto en las dificultades de aprendizaje como en problemas de índole familiar, amical y personal, que blo-

quean al alumno e inciden negativamente sobre sus resultados. En definitiva: tratar al estudiante como la persona que es y no sólo como el aprendiz que está siendo.

*b) En el marco del centro educativo como unidad:*

- Creación de un clima escolar personalizado, favorecedor de relaciones humanas cordiales entre profesores, entre alumnos y entre ambos, además de las propias entre padres y profesores.
- Actuaciones sistemáticas, planificadas y organizadas para hacer realidad ese clima en el que el orden y disciplina favorecen el rendimiento, y la cordialidad y buenas relaciones permiten el cultivo y la vivencia de los valores del Proyecto educativo.
- Engarce del centro con la comunidad, de forma que se cree una auténtica comunidad educativa y se haga posible contar con el mutuo apoyo y refuerzo entre profesores y padres. Además, la comunidad dará grandes oportunidades para que los alumnos puedan vivir los valores más allá de la vida entre camaradas.
- Gestión coherente con los valores y objetivos del proyecto. Utilización del modelo de gestión al servicio de los mismos, aplicando el gran principio de la mejora continua, y sirviéndose de él para facilitar la actividad educativa de los profesores.

*c) Actuaciones estructurales*

- Progresiva diversificación del currículum de forma que atienda a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades que, a partir de los 14 años, se van dibujando con cierta claridad.
- Establecimiento de las medidas pertinentes que, en caso de decisiones equivocadas o forzadas, permitan a los alumnos las rectificaciones convenientes con el menor costo posible en esfuerzo y tiempo.

*d) Actuaciones de apoyo al profesorado*

- Formación, inicial y permanente, del profesorado, acorde y coherente con las exigencias derivadas del modelo educativo diseñado en la LOGSE.

- Dotación a los centros de los necesarios especialistas y profesores de apoyo para atender a la gran cantidad de nuevas tareas, muchas de ellas difíciles y técnicas, exigidas por el modelo educativo de la LOGSE.

## Notas:

- (1) BUNGE, M. (1979): *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, pág. 849.
- (2) Adoptada y proclamada por la Asamblea General a través de su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Su art. 1 mantiene que "*Todos los seres humanos nacen libres, iguales en dignidad y derechos...*".
- (3) He aquí el art. 10 de nuestra Constitución: *1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos...*".
- (4) El sistema educativo nacido de la LOGSE sitúa la *formación profesional específica de grado medio* dentro del nivel de educación secundaria, junto a la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (art.17); la *formación profesional específica de grado superior* se da a partir del nivel de bachillerato.
- (5) Estamos ante lo que los documentos de la reforma denominan la *fuerza epistemológica* del currículo. Vid. MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 22 s.
- (6) Es la *fuerza sociológica* del currículo. *Ibidem*.
- (7) La equidad y la igualdad de oportunidades deben asegurar que tanto una como otra cuestión, sobre todo la primera, no se deban a otra razón que la capacidad de las personas y, desde luego, en modo alguno a su situación personal y familiar, como veíamos decir a la Declaración Universal de Derechos Humanos, o como se puede leer en el art. 1.2 de la Ley Orgánica 8 /1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación: "*Todos...tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno*".

- (8) Aquí, sin embargo, puede darse un desajuste en la concepción que formula el Ministerio de Educación al hablar de *adaptaciones curriculares* en Educación Secundaria Obligatoria al plantear el concepto de **diversificación curricular** cuando afirma: "...un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas". Parece difícil conseguir los mismos objetivos generales en estas condiciones, como se afirma en la pág. 48 del DCB. Probablemente estamos ante unos objetivos planteados desde una perspectiva diferente a la aquí mantenida...
- (9) No es asumible que, como pone de relieve la investigación, elevados porcentajes de alumnos con altas capacidades puedan fracasar en la Escuela; si en el caso de aquellos con handicaps la Escuela debe hacer lo posible para compensar con ayudas específicas sus limitaciones, en estos la Escuela es la responsable directa por no ser capaz de poner en juego sus excepcionales cualidades. Veamos al respecto la afirmación de Terrassier: "*La mayoría de los problemas que los niños superdotados deben asumir dependen, esencialmente, de un contexto sociopedagógico inadaptado. Esta inadaptación del ambiente exige un considerable esfuerzo al niño superdotado quien, por otra parte, debe, igualmente, resolver todos los problemas de todo niño. El niño superdotado no es más que un niño, pero superdotado*". TERRASSIER, Ch. (1989): *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, París: Les Editions ESF, pág. 40.
- (10) Se puede consultar al respecto la obra *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975*, editado por la Fundación FOESA. Allí, pág. 228, se comprueba que son las clases más desfavorecidas las que menos aprecian y demandan la educación preescolar (en la actualidad, la educación infantil).
- (11) COLEMAN, J.S. y otros (1966): *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C.: US Government Printing Office.
- (12) JENCKS, c. y otros (1972): *Inequality*. New York: Basic Books.
- (13) Un estudio sobre los programas de educación compensatoria puede encontrarse en el número 254 de la revista **Bordón**, dedicado genéricamente a al tema de *trayectoria y perspectivas de la Educación Compensatoria*. Septiembre-octubre de 1.986.
- (14) Vid. D.C.B., pág. 44-50.
- (15) Tal vez fuera más correcto hablar de *resultados o de logros escolares*; el término *rendimiento* tiene una connotación relativa: los resultados en función de las posibilidades de cada uno, dando al término posibilidades un sentido muy amplio capaz de acoger sus capacidades y aptitudes, de un lado, y los condicionamientos sociofamiliares, de otro.

- (16) Con esta precisión queremos dar cabida a los componentes no cognoscitivos ni cognitivos del currículo: actitudes y valores fundamentalmente.
- (17) Terman, L.M. y otros (1922): *Intelligence tests and School reorganization*, World Book, Yonkers on Hudson, pág. 19-20.
- (18) Breed, F.S. (1922): *Intelligence tests and their use*, en 21st *Yearbook on the National Survey of Secondary Education*, Bloomington.
- (19) Hacemos esta precisión porque hoy se dispone de una serie de programas para el desarrollo de la inteligencia –*Proyecto Inteligencia*, de la Universidad de Harvard, *Programa de Enriquecimiento Instrumental*, de Reuven Feuerstein, entre otros- con prometedores resultados.
- (20) Vid. *Diseño Curricular Base*, editado por el MEC para los diferentes niveles educativos. Pág. 32.
- (21) En un trabajo de licenciatura, dirigido por el autor, presentado en la Universidad Complutense a finales de los años 80, se pudo establecer un valor predictivo de los conceptos básicos en Matemáticas similar al de la inteligencia general.
- (22) Vid. al respecto el apartado *La motivación como tarea de la técnica didáctica*, del capítulo 4 de la obra de Schiefle (1980): *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos*, editado por Oriens, en especial las págs. 559-563. Además, sobre motivación en general, puede consultarse el capítulo 7 de la obra de J.L. Pinillos, de 1975, *Principios de Psicología*, de Alianza Universidad, o los capítulos 31 y 32 de la más reciente de S. Ballesteros, de 1995: *Psicología General. Un enfoque cognitivo*, editada por la UNED.
- (23) El autor ha dirigido una tesis doctoral en la que se comprueba que el uso de la evaluación formativa en el aprendizaje de las Matemáticas, en primer curso de Escuela Universitaria, da lugar a una actitud más activa en el aula, concretada en el número de preguntas formuladas en promedio por cada sesión de aprendizaje a lo largo del curso académico.
- (24) Entre las estrategias ligadas a la evaluación que favorecen el éxito, además de la información sobre las carencias, errores y lagunas, y sus posibles causas, se encuentra la utilización del sistema de enseñanza mutua o de monitores que, en palabras de Bloom y cols., resulta muy eficaz, además de ser de gran utilidad a los propios estudiantes “tutores”. Vid. Bloom, B.S. y cols. (1981): *Evaluación del aprendizaje*, Vol. 1. Buenos Aires: Troquel, pág. 198 s. A ello podemos añadir nosotros el valor que este tipo de actuaciones representa como ocasión de hacer efectivos en las situaciones

académicas ordinarias ciertos valores del Proyecto, como el compañerismo, la amistad y la solidaridad.

- (25) Entre las dimensiones que configuran un clima educativo que contribuye a la eficacia se encuentra la de relación, integrada por las variables de **implicación** (grado en que los estudiantes se centran en las actividades de clase y participan en los debates y discusiones), la **afiliación** (o nivel de compañerismo de los estudiantes) y la **ayuda del profesor** (o grado en que éste apoya a los estudiantes ante las dificultades de aprendizaje). Como se ve, un amplio campo de actuación para la actividad en equipo. Véase al respecto la caracterización del clima escolar debida a MOOS (*Evaluating Educational Environments*, San Francisco: Jossey-Bass, en 1974, y *The Human Context: environmental determinants of behavior*, New York: Wiley, en 1.976), cuyos instrumentos para la evaluación han sido publicados en España por TEA.
- (26) Recuérdese lo que acabamos de decir en relación con el clima del aula
- (27) El *clima escolar* es uno de los factores identificados por la investigación sobre *escuelas eficaces*. Véase al respecto la aportación de A. FUENTES VICENTE (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la Escuela. Un modelo causal*, Madrid: Universidad Complutense; PÁG. MUNICIO (1988): El centro escolar y el proceso de cambio, en **Bordón**, 40 (3), 479-491; M. RIVAS (1986): Factores de eficacia escolar. Una línea de investigación didáctica, en **Bordón**, 264, 693-708.
- (28) McLAUGHLIN, M. y cols. (1990): Constructing a Personalized School Environment, en **Phi, Delta, Kappa**, noviembre.
- (29) Vid. al respecto la aportación de V. GARCÍA HOZ en *Ambiente, organización y diseño educativo*, vol. 8 del *Tratado de Educación Personalizada*, editado por Rialp en 1991; o en *El ambiente escolar y la formación humana*, discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores de Madrid, 1.991.
- (30) La *European Foundation for Quality Management* fue fundada en 1988 por catorce grandes empresas de Europa Occidental. El modelo se utiliza por vez primera en 1991 para conceder el Premio Europeo a la Calidad, con el apoyo de la Organización Europea para la Calidad y de la Comisión Europea.
- (31) El lector podrá encontrar una valoración de este modelo, realizada por el autor, en el próximo número de la revista **Bordón**, dentro del documento de la Sección VII -*Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativas*- del próximo Congreso Nacional de Pedagogía, a celebrar en Madrid en el año 2.000. Del mismo modo, encontrará una aportación sobre el tema de calidad en la obra colectiva *Hacia una educación de calidad*, editada recientemente por Narcea.

- (32) Entre ellas, las siguientes: a) Implicación de todo el personal; b) extensión a todos los elementos, tanto aquellos que puedan considerarse críticos para la formación como aquellos otros que facilitan la eficacia y la eficiencia; c) aplicación de los principios a todos los momentos, desde el diseño a la mejora, pasando por su implantación, aplicación y desarrollo.
- (33) Aparece identificado en trabajos como el de WEBER (*Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education, Washington, D.C., publicado en 1971); PURKEY y SMITH (*Effective Schools: A review*, en **The Elementary School Journal**, 1983, 83 (4)); MACKENZIE (Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. En **Educational Research**, 1983, 12 (4)); o en la síntesis de EDMONS (Making public schools effective. En **Social Policy**, 1981, 12, 2; o en Programs of school improvement: An overview. En **Educational Leadership**, 1982, 40, 3).
- (34) Las altas expectativas son, de nuevo, una de las variables identificadas por la investigación y que vienen a configurar la dimensión *cultura* de los centros.
- (35) SMITH, B.O. (1966): Teaching and testing values, en *Proceedings of the 1965 Invitational Conference on Testing Problems*, Educational Testing Service, pág. 53
- (36) GARCÍA HOZ, V. *Modelo de aprendizaje humano y sistema de objetivos fundamentales de la educación*, Madrid: Universidad Complutense, pág. 73
- (37) Quiero dejar constancia de que esta sería una importante función, pero que, en modo alguno, agota la trascendencia de estos profesionales, esenciales para una educación de calidad.
- (38) A nuestro juicio, esta es una de las mayores limitaciones de la Reforma: habiéndose llevado a cabo una reforma educativa y, en paralelo, otra de los planes de estudio, no existe coherencia entre la formación inicial de los profesores y las exigencias que para éstos representa el modelo educativo recogido en la LOGSE y prefigurado con más claridad, precisión y detalle en documentos como *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Una propuesta a debate*, o en el *Libro Blanco para la reforma del Sistema educativo*, editados ambos por el MEC en 1987 y 1989 respectivamente
- (39) Parte de la función docente, como indica el art. 60.1 de la LOGSE.
- (40) Véase De la ORDEN HOZ (1975): *El agrupamiento de los alumnos*, Madrid: ICE de la Universidad Complutense-Instituto de Pedagogía del CSIC, págs. 273-287.
- (41) Recuérdense que una de las variables de eficacia escolar, integrante de la dimensión *cultura* era la de *altas expectativas de éxito entre profesores y alumnos*.

- (42) Por las ventajas colaterales, en especial las relativas a la no discriminación de los menos capacitados y de quienes parten con handicaps sociofamiliares.
- (43) Vid. al respecto la aportación de V. GARCÍA HOZ (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Vol. 6 del *Tratado de educación personalizada*, Madrid: Rialp, capítulo 14.

## DOCUMENTALES

1980  
1981  
1982  
1983  
1984  
1985  
1986  
1987  
1988  
1989  
1990

1991  
1992  
1993  
1994  
1995  
1996  
1997  
1998  
1999  
2000

2001  
2002  
2003  
2004  
2005  
2006  
2007  
2008  
2009  
2010

2011  
2012  
2013  
2014  
2015  
2016  
2017  
2018  
2019  
2020  
2021

# Mesas redondas

---



# COMPETENCIAS EXIGIBLES

Presidente: José Luis Negro Fernández

Secretario: Antonio Jesús Rodríguez Beloso

## COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Autor: José María Antón Santos

IES "Ciudad de los Poetas". (Madrid)

Por competencias instrumentales queremos expresar las capacidades necesarias que todo alumno debe adquirir por ser los instrumentos, los medios-vehiculares ineludibles en la consecución de los objetivos educativos propuestos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Expresado en términos usuales, tradicionales e inteligibles, podríamos expresarlo así: ¿Cuáles son los objetivos educativos propuestos en la ley que regula la E.S.O.? De entre estos objetivos concebidos y expresados en términos de capacidades o competencias, ¿cuáles consideramos necesarios y fundamentales?, ¿por qué seleccionamos estos y no otros?.

Las competencias personales o capacidades, múltiples y variadas están reflejadas en el desarrollo normativo de la ESO, no quedando reducidas a capacidades de mera adquisición de conocimientos sino incluyendo capacidades para valoración de actitudes, de comportamiento, de discernimiento, etc., todo aquello que nos lleve a la formación o desarrollo integral del alumno de esta etapa y que le permita incorporarse a la vida social como un ser libre, autónomo y responsable.

Entre tales competencias vamos deliberadamente a ceñirnos a las tres que consideramos fundamentales en esta etapa y que desarrollan la doble finalidad de la ESO, según se dispone en el artículo 18 de la LOGSE. Nos referimos a las **competencias lingüísticas**, las **formales-operativas** y las **actitudinales-convivenciales**.

### Competencias Lingüísticas

Se ha dicho que el hombre es en la medida en que es lenguaje. El lenguaje es vida, es nuestra primera interpretación de la realidad. Con él recibimos la posibilidad de nombrar el mundo, de crear un mundo inteligible y de revelar y manifestar la realidad. Una realidad que se me presenta objetivada, con un lenguaje que me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y tiene significado para mi vida. Una vida que comparto con otros y por lo que me es esencial la comprensión del lenguaje.

Al dominio de las cuatro destrezas clásicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, anteponeamos siempre el verbo saber implicando los significados de comprensión y expresión. De este modo aseguramos las dos funciones básicas del lenguaje: a) la de

comunicación interpersonal y b) la de representación del mundo. El lenguaje, pues, está estrechamente vinculado al pensamiento y en particular al conocimiento. Él es el vehículo del pensamiento y ambos emancipan al hombre de la esclavitud de situaciones concretas abriéndole un vasto y eficiente dominio del mundo externo. No podemos entender lo que ocurre en torno a nosotros sin categorizar la experiencia y colocarla dentro de un marco de referencia mayor. Mediante operaciones cognitivas organizamos la información de que disponemos e interpretamos la realidad, contribuyendo, a su vez, al desarrollo del pensamiento crítico. Es el instrumento imprescindible para tal fin y su dominio es fundamental y condición previa para la adquisición de nuevos aprendizajes. Sin un suficiente dominio el fracaso está asegurado no solo en el desarrollo del pensamiento crítico sino en la simple comprensión, interpretación y valoración de informaciones y mensajes.

A este respecto cabe preguntarnos: ¿nuestros alumnos de la ESO saben diferenciar el contenido esencial de un mensaje, de lo accesorio o complementario? ¿su pobreza comprensiva no ocasiona la confusión entre causa y consecuencia, entre anterior y posterior, etc... como constatamos en los exámenes?. El diagnóstico del Sistema Educativo ya nos ha anunciado que un porcentaje muy alto del alumnado "no reconoce el tema principal de un texto, tiene dificultades para reconocer las formas verbales no personales, identificar una oración o determinar un sujeto". No es tampoco alentador el resultado evaluativo de las capacidades que hacen referencia a la expresión oral y escrita. La pobreza de vocabulario y el desconocimiento de la estructura y leyes básicas de la lengua le impiden una exposición correcta y coherente de su propio pensamiento y experiencias personales. A ello habría que añadir el pobre dominio de una lectura comprensiva, la escasa fijación de significados y reglas, la insuficiente memorización de contenidos, etc. Tenemos, pues, como resultado que no puede desarrollarse un aprendizaje significativo, no cabe establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los ya poseídos. Se requiere por ello, que existan datos disponibles en el registro de la memoria. O acaso ¿puede funcionar un cerebro sin datos? ¿no hay un abandono excesivo, una actitud peyorativa en el ejercicio de la memoria a corto plazo que sirve de soporte al aprendizaje significativo?.

Creemos que la falta de este elemental y básico instrumento que es el dominio de la lengua condiciona y determina negativamente el desarrollo posterior de los estudios.

Algo similar encontramos con las lenguas extranjeras. A la riqueza comunicativa que entraña el dominio de otra lengua se ha de añadir un enriquecimiento cultural y una visión más amplia y rica de la realidad. Del etnocentrismo cultural pasamos a un pluriculturalismo en el que la estrechez mental da paso a una comprensión y respeto a otras formas de pensar y actuar. La circulación de profesionales y trabajadores de lenguas y culturas distintas a la nuestra cada vez será más frecuente. Actualmente tenemos en nuestros centros, alumnos de 90 nacionalidades y 20 lenguas. De ahí que el dominio de este instrumento que abra a los alumnos a otras formas de entender la realidad es de suma importancia. Y a este respecto cabe preguntarse: ¿Es suficiente el número de horas dedicadas a esta asignatura?. ¿No sería necesario reducir el número de alumnos por grupo para que fuera más participativa y eficaz? El

anticipar la enseñanza de una lengua extranjera -ahora desde los ocho años, cuando antes comenzaba a los once- ¿ha supuesto la mejora esperada?. Los resultados evaluativos confirman que no son los deseados; incluso el profesorado se lamenta que el nivel de los alumnos de la segunda etapa de la E.S.O. es inferior al que existía en los dos primeros cursos del antiguo B.U.P.

Concluyendo, no es de extrañar pues, que las deficiencias en el dominio de este instrumento tan elemental y básico como es el lingüístico, obligue a los Centros -cada vez más- a incluir en su Proyecto Curricular este criterio normativo de promoción para la obtención del título de Enseñanza Secundaria:

*"No podrá promocionar un alumno si las áreas suspensas son dos de estas tres:  
 Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas"*

## Competencias formales-operativas

Con el enunciado "competencias formales-operativas" nos estamos refiriendo básicamente a las Matemáticas. De siempre es conocido -y así lo recoge el currículum de la E.S.O.- que las Matemáticas son instrumentos intelectualmente eficaces para interpretar, representar, explicar y predecir determinados aspectos de la realidad. Como instrumento operativo, es esencial para las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. ("La naturaleza está escrita en signos matemáticos" decía Galileo. Como armazón formalizador de conocimientos en otras materias lo presenta la ley.). Mas también contribuyen a un desarrollo de las capacidades cognitivas abstractas y formales. El hecho de razonar, analizar, abstraer, deducir, etc. permite que el hombre no se limite a la captación de formas concretas y similares, sino que pueda extenderse a las formas corpóreas abstractas y en general a todo cuanto es. Por esa capacidad de elevarse del mundo sensible al inteligible recordemos que Platón puso a la entrada de su academia: "Nadie entre aquí que no sea geómetra".

Por otro lado, las Matemáticas requieren el desarrollo de ciertas actitudes relacionadas con los hábitos de trabajo, la curiosidad, el interés por investigar e incluso con el disfrute de la resolución de problemas.

Nadie, pues, puede poner en duda, que las Matemáticas aportan a la **formación integral del alumno**: un razonamiento, una estructuración mental, unas costumbres, unas formas de expresión, un modo de hacer, el desarrollo de una intuición, el ejercicio de una experimentación, la plasmación de una capacidad de síntesis, de reflexión, análisis, etc.

Sin embargo, cosa muy distinta es el logro de estas capacidades por parte de nuestro alumnado. Es innecesario ejemplificar. Los resultados siendo incluso muy benévolos, alarman al profesorado. Un 38% de los jóvenes de 16 años no llegan en Matemáticas a la media reco-

mentada por el I.N.C.E., lo que supone que "no tiene suficiente soltura para resolver con seguridad problemas simples de la vida cotidiana que supongan relaciones de proporcionalidad y porcentajes, ni resolver ecuaciones sencillas ni construir gráficas elementales ni interpretar tablas de frecuencia" (Expansión , 14-3-98).

No es de extrañar pues, que algunos centros, al criterio de promoción ya enunciado: "*no podrá promocionar un alumno si las áreas suspensas son dos de estas tres: Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Matemáticas*" añadan lo siguiente: "*en el caso de que un alumno promocione con dos áreas suspensas de las tres siguientes: Matemáticas, Física-Química y Biología-Geología, el Instituto no aceptará, en principio, su matrícula en el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud*".

## Competencias actitudinales-convivenciales

Durante esta etapa, se ha de promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, no sólo en los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo afectivo y moral. Al mismo tiempo se ha de estimular el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social, el respeto a las normas de convivencia democrática, el conocimiento y aprecio del propio patrimonio cultural y la capacidad de valorar críticamente y apreciar los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa. Es obvio que nos estamos refiriendo a las enseñanzas o temas familiarmente denominados *transversales*: contenidos educativos presentes a lo largo de la escolaridad y a través de las distintas áreas. Se nos presenta, pues, como algo transversal, omnipresente en todo el proceso educativo. Se nos pide que sea "curriculador" pero sin existencia curricular. Se sostiene que todo centro escolar debe ofrecer al alumnado de una forma más o menos consciente, esa dimensión cívica o moral que todo proceso formativo demanda y sin necesidad de incluirlo dentro de los temarios respectivos. Se da por sentado que cada área articula lo científico con lo ético y a su vez que todas las áreas organizan juntas los contenidos, actitudes o valores transversales.

Sin embargo, la realidad es otra. Se nos olvida que en nuestra sociedad y cultura, lo que es de todos, no es de nadie (a no ser en casos extremos). Nuestra sociedad demanda lo ético y moral, la educación de valores, la educación cívica, educar en la ciudadanía, que se inculquen a los alumnos aquellos valores que nos parecen imprescindibles en la sociedad actual y, que la educación, como factor socializador, debe entrar en juego con todos sus recursos.

No vale como subterfugio decir que existen dos horas semanales dedicadas a explicitar contenidos de la "vida moral y reflexión ética" en 4º de la E.S.O. Ni su problemática ni su finalidad la compete. Nos referimos a *actitudes*, englobando no sólo las relativas a valores morales sino a toda clase de disposiciones para la acción orientada a fines y congruentes con ellos. La persona humana no sólo es procesador de información, es también un sistema de acción que se

ocupa de evaluar lo bueno o malo, lo deseable o indeseable para su conducta. Desea saber "a qué atenerse" y para ello busca un sistema de valores que no tiene por qué ser coincidente con "un sistema coherente de valores". Este sistema coherente de valores es, pues, el que se debe buscar y proporcionar. No sólo sería el potenciador, sino también el posibilitador de la acción educativa. "No pido ya que los alumnos *vean* sino que *traten de ver*" exclaman significativamente los profesores.

No es cuestión, por tanto, de poder sino de querer. "Si este alumno quisiera, podría", se oye frecuentemente en las Juntas de Evaluación. El problema no está, pues, en el entender, en la dificultad que puede entrañar el contenido del objetivo sino en la disposición o actitud que se toma ante ese objetivo, en el esfuerzo requerido para lo que se nos presenta valioso. Pero el razonamiento del alumno es muy práctico y espontáneo: "El saber es bueno pero cuesta trabajo, hay que tener ganas para ello y como voy a promocionar, me van a dar el título por imperativo legal, lo mismo que a éste que es un empujón pues o se encoge de hombros o suelta viva la libertad!. Evidentemente equivoca su espontaneidad con su libertad.

Por lo tanto lo imperioso y necesario en esta etapa es encontrar valor a la lectura, al conocimiento, al medio ambiente, al trabajo manual, a todo lo que supone hacernos más humanos. Estos son valores culturales que se transmiten a través de la educación y a través de la enseñanza moral. Una enseñanza moral que tiene que ser bifronte: Por un lado el conocimiento de los valores y el perfeccionamiento del juicio moral, y por el otro la formación del carácter (de ethos = ética). Educar el carácter del hombre es educar el destino de la sociedad en que vive.

Por ello opinamos que son necesarios unos contenidos de ética básica con la finalidad de educar en aquellos valores que toda persona en una sociedad pluralista tiene que compartir. Expresiones como "crisis de valores, corrupción, permisividad exagerada, insensibilidad moral, falta de modales, no se fomenta el valor del esfuerzo, estamos en una cultura de la facilidad,..." figuran con excesiva frecuencia en cualquier comunicación. La misma sociedad demanda -creemos- una orientación en su propio seno. Valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto hacia los otros, la responsabilidad, la tolerancia, el diálogo como resolución de conflictos, etc. son fundamentales. No cabe pensar que éstos son valores que los padres deben transmitir a sus hijos. La actual estructura familiar no siempre permite esta posibilidad, dando lugar a que la autoridad de los padres -no el autoritarismo- no se ejerza, ya sea porque juzgemos que está mal visto, falta de tiempo, o por que no pueden ganarse el crédito de sus hijos. De ahí que el Estado debe asumir esta dejación de los padres. Y decimos Estado y no solo docentes aunque el docente sea parte del Estado y sea padre. Como padre puedo fomentar y exigir en mis hijos el valor del esfuerzo, la autoestima, la competitividad que luego vivirá, el control de lo que hacen y dicen, las pautas aceptadas socialmente: por ejemplo presumir de que pasa del maestro, reírse de las advertencias, etc. Pero como docente solo me corresponde una parte: fomentar pero no exigir. Me exigen "insinuativamente" los contenidos que se deben enseñar y las técnicas pedagógicas que se deben aplicar, pero a nivel actitudinal-conviccional no me imponen que sepa lo que se debe exigir y cómo se debe exigir. Nadie

quiere imponer nada; nadie quiere hablar de disciplina; nadie quiere que le tachen de dictatorial, intransigente, "carca", etc. ¡Debió estar equivocado Kant cuando afirmaba: "La disciplina es lo que consigue transformar la animalidad en humanidad" u Ortega y Gasset al sentenciar: "Quien se irrita al ver tratados desigualmente a los iguales, pero no se inmuta al ver tratados igualmente a los desiguales, no es democrata, es plebeyo"!).

Sin embargo, el nivel de agresividad va ascendiendo en los centros repercutiendo en todo el proceso educativo. La violencia escolar afecta a la mitad de los alumnos de Secundaria según el reciente informe del Defensor del Pueblo. Con respecto a su incidencia en el profesorado, aunque no dispongamos de datos estadísticos, podemos constatar que también ha aumentado considerablemente. Y ante tales hechos cabe la pregunta: ¿Qué puedo y debo hacer como profesor? ¿Recurrir al Estatuto de la Función Docente? o ¿a la Administración?. Por desgracia, el profesor se suele encontrar más desasistido de la Administración que de los padres. La Administración desea no tener problemas con los padres y los alumnos (es la tranquilidad social), dejando al profesor, por muy vocacional que sea, desbordado y solo ante el peligro.

Más aún, en una perspectiva global y teniendo en cuenta a aquellos alumnos que al finalizar la ESO se inclinan por la actividad laboral, les interesa más el "conocerse a sí mismo" que "el aprender a aprender". En la sociedad "proteica" en la que nos movemos, en la que la ciencia y la técnica pueden estar determinando mi estructura social, mis concepciones del mundo, mis intereses, mi sistema de valores, etc. ¿No necesito como persona un norte y horizonte que sirva de guía para garantizar mi identidad y no sucumbir ante lo que me deshumaniza y aliena?.

Por ello pedimos unos principios o normas básicas que favorezcan la interrelación personal, que presidan la realidad convivencial, llámese ética de mínimos, cívica-ciudadana, normas de convivencia, educación de o en valores,... Eso sí, dichos principio deben tener presente el prisma existente de la pluriculturalidad cada vez más real en nuestra sociedad y el profundo significado de lo que implica la dignidad de la persona humana. Hay que situar el valor de la dignidad de la persona humana como eje sobre el que giran los demás valores y normas sociales.

Como conclusión, creemos que estas tres denominadas competencias instrumentales (podríamos llamar académicas a las lingüísticas y a las formales-operativas, e interpersonales a las actitudinales-convivenciales), podrían ser los agentes catalizadores del aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, formuladas por la Unesco.

Espero que esta ponencia haya sido capaz de despertar algún interés y de levantar varias liebres. Habrá otros momentos para perseguirlas.

Muchas gracias.

# COMPETENCIAS EXIGIBLES

## TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN

**Autor:** Miguel Recio Muñiz  
*IES "Marqués de Suanzes". (Madrid)*

### Introducción

Este debate trata de llevar a cabo, de acuerdo con la declaración de intenciones de sus organizadores, una "reflexión sistemática sobre el presente y el futuro de la Educación Secundaria Obligatoria". Parece, en efecto, que a estas alturas del proceso de implantación de la Reforma (ya han pasado diez años desde su aprobación, pero todavía está generalizándose la aplicación del último curso de la enseñanza obligatoria) es necesario debatir sobre las consecuencias de la implantación, sus problemas y dificultades, sus éxitos y logros. En este sentido cualquier debate es positivo, pero, para dar cabida a las opiniones del profesorado y, en general, de la comunidad educativa, parece exigible que la discusión se produzca en términos más amplios, contando -sin más restricciones- con todo el profesorado dispuesto a su opinión, y también con la de estudiantes, padres, administraciones implicadas, instituciones de participación (consejos escolares de diverso ámbito), sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, etc.; junto a esta participación debiera poder contarse con el resultado de investigaciones sistemáticas sobre los temas debatidos. Sólo en estas condiciones las propuestas resultantes de tal discusión podrían ser válidas y, así, contar con el respaldo de la mayoría de la comunidad educativa, lo que parece exigible ante la importancia del asunto por el que se interesa este debate. Sin embargo éste no es el marco de la discusión actual.

Por nuestra parte vamos a centrarnos en el análisis de las competencias que deben poder ser exigidas a los alumnos en la que es última etapa de la enseñanza obligatoria, en lo referido a la **Tecnología de la Información**. Se trata de "analizar y debatir las realidades y expectativas" de las competencias ligadas a estas enseñanzas, partiendo para ello de las diversas fuentes del currículo: disciplinar, pero también social, pedagógica, ... .

En primer lugar una reflexión sobre un asunto terminológico, pero no menor. ¿Competencias o capacidades? ¿Objetivos en términos de conductas o en términos de capacidades? ¿Una pedagogía del éxito o una pedagogía que atienda las necesidades de los alumnos? En el marco de la LOGSE se trata, sin lugar a dudas, de capacidades y de objetivos en términos de capacidades. Esta terminología, más acorde con la definición de una enseñanza comprensiva desde una formulación constructivista, nos lleva también a defender una pedagogía que atienda las necesidades de los alumnos, por encima de cualquier otra consideración.



## Contenidos referidos a la Tecnología de la Información

En nuestro caso, los contenidos vinculados a la Tecnología de la Información están presentes en los siguientes objetivos de la etapa y en los contenidos de las siguientes áreas:

### Objetivo:

Obtener y seleccionar **información** utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

### Contenidos:

— Geografía e Historia: - Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial de las **nuevas tecnologías de la información y de la comunicación**.

— Lengua y Literatura Castellana: Usos y formas de la comunicación escrita) 9. Aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las **nuevas tecnologías** para la producción, manipulación de textos y **tratamiento de la información**. Sistemas de comunicación verbal y no verbal: 5. Lenguaje verbal y lenguaje de la imagen: el cómic, la fotonovela, el cine, el vídeo y el **ordenador**.

— Tecnología: Exploración y comunicación de ideas: 5. **Introducción a la informática** como herramienta de ayuda en la definición de proyectos.

— Educación Plástica y Visual: Elementos configurativos y procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales: 4. Soportes químicos, magnéticos y técnicas de la imagen fija y en movimiento (cómic, cine, vídeo, televisión, **ordenador**).

En resumen podemos decir que estos saberes, ligados con la Tecnología de la Información, están presentes en diversas áreas, siendo su incorporación reciente y novedosa.

Una vez identificada su presencia en objetivos y contenidos, quedan muchas otras tareas relacionadas con estos saberes: ¿cuál es su contenido dominante?, ¿qué funciones cumplen?, ¿qué forma de organización de sus contenidos es la más idónea a sus fines?, ¿quiénes los más idóneos para impartirlos?, etc.

Los saberes relacionados con la Tecnología de la Información tienen un carácter marcadamente procedimental y, de paso, instrumental y profesionalizador. Son, en efecto, una suerte de llave para contenidos de las demás materias, una herramienta cada vez más imprescindible, pero a la par que su contenido académico, la Tecnología de la Información tiene un componente profesionalizador, pues su dominio abre en nuestros alumnos claras expectativas profesionales para multitud de empleos. Ahora bien, como instrumento, su uso no está todavía excesivamente extendido. Según el Informe del INCE sobre el Sistema Educativo (1), el uso del ordenador como recurso didáctico está entre los más bajos, junto al de la prensa escrita y los medios audiovisuales, pues alcanza una puntuación entre 1-2 sobre 5 (pág. 79), siendo el área de

Ciencias Sociales quienes menos usan el ordenador y la de Tecnología quien tiene un mayor uso (pág. 80). Desde el punto de vista de los alumnos (Vol. 3, pág. 150 y siguientes), el 68,5% de los de 14 años dice que sus profesores -en un plazo de quince días como periodo de referencia- nunca usan un ordenador en la clase, porcentaje que se reduce al 54% en alumnos de 16 años.

El planteamiento interdisciplinar y procedimental es congruente con un fin primordial en todo aprendizaje, de nivel elemental, de Tecnología de la Información: la alfabetización informática de nuestros alumnos.

Para este fin hay diversas formas de organizar sus contenidos: uno de ellos es su presencia transversal en el método de trabajo de los profesores y alumnos de diversas materias (lo que se denominó, en el territorio MEC, Proyecto Atenea); también como contenido concreto de diferentes áreas; por último, con una configuración específica, como materia optativa; ésta, para ser coherente con el fin antes indicado, debiera consistir en una suerte de alfabetización informática, con un perfil de mero usuario, una iniciación a la informática, etc.) evitando contenidos claramente propedéuticos para ciclos formativos (dominio de lenguajes de programación, etc.); si hablamos de esta optativa pero bajo la consideración de iniciación profesional (a los ciclos de grado medio de administración, artes gráficas, ...), su contenido tampoco se diferenciaría demasiado del antes mencionado.

De acuerdo con las actuales normas, son adecuados para impartir una materia optativa aquellos profesores que, cumpliendo las condiciones fijadas en la programación, pertenezcan a un Departamento que haya solicitado impartirla. De acuerdo con el estudio sobre las optativas de Secundaria Obligatoria -previo a la regulación de la de Informática- ésta (con los diversos nombres que antes adoptaba: *Iniciación al PC*, *Introducción al ordenador*, ...) era impartida por distintos Departamentos, sin que ninguno de ellos tuviera preponderancia: así, los de las Familias Profesionales de Administrativo e Informática, los de Matemáticas, Ciencias Sociales, Física y Química, Filosofía, etc., dando muestra de una auténtica pluralidad de enfoques.

## **Respaldo social y académico a la competencia en Tecnología de la Información**

La necesidad de definir unos niveles mínimos de competencia en estos saberes, considerándolos reglados, se produce por primera vez con la Reforma educativa. En efecto, antes, los estudios de Informática (más allá de la E.A.T.P. de ese nombre o similar, de las actuaciones en el marco del Proyecto Atenea y de la Formación Profesional correspondiente, ...) estaban ligados, fundamentalmente, al campo de las actividades complementarias y extraescolares. En efecto, la informática era objeto de estudio como disciplina extracurricular y por ello se producía, en su acceso, una fuerte selección en función de la situación económica de la familia (y del tipo de centro: público/privado en el que estudiara el alumnos). Con la LOGSE, este conocimiento se incorpora a las enseñanzas regladas y obligatorias.

Su tratamiento como actividad extraescolar o complementaria manifestaba una clara insuficiencia, vinculada a la situación socioeconómica de la familia del alumno. En efecto, tanto la familia como los centros educativos tienen una alta valoración de la informática, y según datos del estudio citado, un 65% de los centros consideran bastante o muy importante la informática para los alumnos, elevando las familias ese porcentaje hasta el 78% (de acuerdo con los datos del citado Informe del INCE -datos de 1997- Vol. 6, pág. 54 y siguientes). Además, según otros datos de este estudio (pág. 15) sólo en un 49% de las casas hay ordenador, habiendo profundas diferencias regionales y asociadas a otros indicadores (de estudios, de profesiones de los padres, del tipo de centro) en esta media. Así, en Galicia esta media es de 34%, mientras que en Cataluña es del 66%, por tomar los dos extremos. Diferencias semejantes se dan asociadas a los otros indicadores y a otros medios informáticos (p.e acceso a Internet).

En los centros docentes la situación es, también, claramente insatisfactoria: según datos del Informe del INCE "Indicadores sobre entorno y procesos escolares" (2) (pág. 113) estamos a la cola de Europa y de la OCDE en cuanto al número de alumnos por ordenador y frecuencia de su uso, tanto en el centro como en casa.

Su estudio como actividad complementaria está fuertemente condicionado -como hemos comentado- a la situación económica de la familia (y del tipo de centro: público/privado en el que estudiara el alumnos). Así sólo un 11% hacen -en 1997- como actividad complementaria o extraescolar la de informática, con un ligero sesgo de preferencia hacia los varones frente a las mujeres y con diferencias por comunidades autónomas, tipo de centro, estudios de los padres, etc.

En resumen estamos ante un saber cuya competencia tiene un fuerte respaldo social y, en menor medida escolar, pero que, todavía, su demanda está claramente insatisfecha. En efecto, los centros no tienen dotaciones o no son capaces de absorber la demanda de este saber (bajo la forma de optativa, como uso instrumental en todas las áreas, etc.), por lo que, a pesar de la clara mejora que supone su incorporación al currículo ordinario con la LOGSE, se sigue produciendo una demanda de este saber como extraescolar, con los fuertes sesgos de discriminación social que ello comporta.

## **Algunas propuestas**

Si se quiere avanzar en la competencia de los alumnos de la última etapa obligatoria en un conocimiento sobre cuya conveniencia nadie duda es evidente que la Administración educativa debe tener un mayor protagonismo. Cuenta, que no es poco, con la opinión favorable de familias, alumnos y profesores. Sólo con su papel activo evitará que el acceso a este saber no esté sometido a discriminación social y económica.

He aquí algunos pasos que podrían darse en esta dirección:

- Facilitar -por parte de la Administración educativa- medios a los centros públicos (tanto de ordenadores como de otros recursos: impresoras, Internet, ...) cumpliendo con la dotación de las aulas de Informática previstas en la LOGSE para la ESO.
- Mantener el carácter de optativa de la Informática y de cuantas materias cubran este campo de conocimiento; la optativa de Informática debe estar abierta en cuanto al profesorado que deba impartirla, abierta en cuanto a la edad de los alumnos que desean cursarla, abierta a las propuestas de nuevas optativas de profesores; abierta a la iniciación profesional.
- Mantener su carácter de tema transversal: educación en los medios de comunicación, vinculando la tecnología de la información al servicio de la comunicación y ampliando al uso de Internet los recursos informáticos a disposición de todas las áreas.
- Formar a los profesores y dotar a los centros de educadores o monitores de aula informática, de tal forma que faciliten el empleo de estos medios a los alumnos que carecen de ellos durante una jornada más amplia que la propiamente lectiva.
- Coordinar el desarrollo de los programas de aplicación de estos medios cuando son promovidos por distintas instituciones educativas: de carácter local, regional, nacional o europeo, como forma de integración en los respectivos ámbitos. Los programas educativos incluidos en el Proyecto Sócrates (*Lingua*, *Comenius*, ...) implican necesariamente la presencia de objetivos educativos vinculados con Internet y con el dominio de recursos informáticos y audiovisuales.
- Impulsar su uso como instrumento especialmente capaz de favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, así como para atender a la diversidad del alumnado.

## Notas

- (1) El informe denominado "Diagnóstico del sistema educativo", tomo 3. Planes de estudio y métodos de enseñanza, M.E.C., Madrid, 1998.
- (2) Estudio editado por el M.E.C. en Madrid en 1999.



### SABERES BÁSICOS NO INSTRUMENTALES

**Autor:** José Antonio Marcos González  
**IES "Las Encinas". (Villanueva de la Cañada. Madrid)**

Entendemos por saberes básicos no instrumentales aquellos conocimientos o habilidades a disposición de una ciencia, un arte etc. que sirven para realizar una acción.

Teniendo presente esta simple interpretación, analizaremos brevemente la trascendencia que debería tener su desarrollo en el actual sistema educativo de la E.S.O., situándonos en la realidad del momento y proyectando expectativas para el futuro.

Desde el análisis a pie de aula, se contempla con frustración profesional la cruda realidad de los resultados hasta la fecha alcanzados en la difícil tarea de enseñar día a día en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Sabemos que son muchos y muy diversos los factores que influyen a la hora de conseguir el clima más propicio para que pueda llevarse a cabo la relación entre enseñanza y aprendizaje y por ello deberían ser muchas y muy diversas las didácticas metodológicas de las que se puede servir el docente a la hora de impartir su magisterio a un alumnado también muy diverso con capacidades, actitudes y sobre todo intereses significativos que se alejan cada vez más a la hora de adquirir conocimientos en una enseñanza académica convencional.

Si bien es cierto que la LOGSE contempla la optatividad o diversificación del currículo, no es menos cierto que a la hora de la práctica, esa necesaria diversificación no está siendo lo suficiente y debidamente aplicada a la hora de dar respuesta a los principales problemas de los que adolece la E.S.O.

Abundar en intentar impartir un currículo común para todo el alumnado de la E.S.O. es un error evidente que cualquier profesor percibe al poco tiempo de entrar en el aula, sin embargo surge la pregunta inmediata del.....¿qué puedo hacer con aquellos alumnos que sufren un serio retraso escolar académico?, ¿con los que no comprenden el idioma?, ¿con los faltos de interés?, ¿con los inadaptados?, ¿con los indiferentes?....En realidad a poco que nos fijemos se trata ni más ni menos que de una radiografía de la diversidad social del mundo que nos rodea.

Frente a esa realidad, la escuela actual, moderna y polivalente debe saber dar una respuesta profesional, ofertando distintas didácticas metodológicas para que esos alumnos tengan la misma oportunidad de llegar a alcanzar una formación básica con recursos humanos y materiales bien diferentes de los convencionales.

La realidad de los problemas que arrastra la E.S.O. desde su aplicación, se centra fundamentalmente en el alarmante fracaso escolar que viene evidenciándose año tras año y que va dejando tras de sí, conocimientos básicos de áreas sin aprender, pérdida de valores y sobre todo una gran dosis de frustración en padres, alumnos y profesores al contemplar que ilusiones, confianzas y trabajos , no encuentran el horizonte deseado.

Las expectativas de mejora han de pasar por detectar claramente en cada centro, a través de un análisis con toda la comunidad educativa comprometida, dónde residen las causas que producen ese fracaso escolar que tan negativamente incide en su funcionamiento general y que, respetando las individualidades podrían centrarse en:

Carencias en las infraestructuras espaciales

**Causas Materiales:**

- Dotaciones y equipamientos
- Dotación, estabilidad, formación y selección del Profesorado
- Equipos Directivos más burocratizados que pedagógicos

**Causas Personales:**

- Relaciones Humanas padres / profesores / comunidad educativa
- Conductas contrarias a las Normas de Convivencia
- Retraso escolar significativo

**Alumnado:**

- Falta de Interés
- Masificación
- Diversificación
- Absentismo escolar (...)

Seguro que padres, profesores y alumnos sentados alrededor de una mesa, encontrarían muchos más de los aquí brevemente reseñados, sin embargo de todas las causas expuestas, aunque están estrechamente interrelacionadas, una ha de tener prioridad a la hora de abordarla con la suficiente diligencia y responsabilidad administrativa y profesional..... y es la referente al alumnado.

Desde la responsabilidad administrativa, además de tratar de solucionar las causas materiales de tipo funcional y las causas personales referidas a la formación del profesorado seleccionado con un perfil acorde al tipo de trabajo y al programa a desempeñar, es muy importante que se haga cada vez más realidad "LA AUTONOMÍA" de los centros , abandonando

poco a poco el excesivo centralismo y burocracia de la Administración Central, con el fin de favorecer y estimular los Proyectos Didácticos a desarrollar por todo aquel profesorado (que lo hay) con inquietudes para dar respuesta a problemas concretos de cada centro.

La L.O.G.S.E. a través de la Optatividad y la posibilidad de Diversificar el Currículo adaptándolo a las características del alumnado y a la disponibilidad y preparación del profesorado especialista, abre una enorme puerta a la imaginación pedagógica y a la experimentación didáctica de todo aquel profesional que tenga interés por enseñar al alumno que no sabe, no entiende, no comprende o no le atrae el conocimiento de las cosas.

Como profesional ha de saber adaptar y transformar de una manera casi mágica los contenidos formales, que para los alumnos de la E.S.O. en general se imparten de una manera académica y "libresca" en aulas convencionales...en **"SABERES BÁSICOS NO INSTRUMENTALES"** eminentemente activos y participativos donde el alumno sea agente de su propio aprendizaje, guiado por sus centros de interés y motivado por el reconocimiento de que lo que aprende, tiene sentido en su mundo real y significado práctico, frente a lo abstracto que para él supone lo que el profesor verbalmente le cuenta o lo que apenas entiende perdido en la sopa de letras de un libro.

Contestada la pregunta **¿qué puedo hacer?** y en base a qué marco legal puedo sustentar mi propuesta de mejora para dar respuesta a uno de los más importantes problemas que tiene la E.S.O., procede la siguiente pregunta...

### **¿cómo puedo hacerlo?**

El procedimiento a seguir en la siempre difícil tarea de enseñar a aprender, para aquellos alumnos que en general presentan alteraciones de conducta como consecuencia inmediata de sus dificultades en el aprendizaje, se centrará fundamentalmente en la utilización del Método de Proyectos por centros de interés de los alumnos afectados, en todas y cada una las diferentes áreas significativas del currículo de la E.S.O.

Para ello se han de utilizar procedimientos fundamentalmente prácticos y manipulativos, abundantes de material y a ser posible en espacios que faciliten la movilidad y comunicación entre grupos de trabajo reducidos. ( Los grupos de diversificación curricular contemplan un máximo de 15 alumnos ).

Así por ejemplo, si trabajaran el área del Lenguaje como medio de comunicación, lo harían a través de Proyectos que contemplen programas de radio, periódicos escolares, plató y Programas de T.V. producidos y realizados por ellos para sus compañeros... y en fin cualquier otro medio de comunicación que la originalidad del grupo sugiera, siempre tutelados y dirigidos por un profesor entusiasta y comprometido profesionalmente con alumnos de estas características y con metodologías activas.

Otro tanto haríamos con el área de las Ciencias de la Naturaleza, la Física, la Química, la Tecnología.....desarrollando y proyectando ese mundo mágico de los **"SABERES BÁSICOS NO INSTRUMENTALES"** que tiene cuando se descubre, tanto por parte de los alumnos como del profesor que lo imparte, un especial atractivo que difícilmente tiene parangón con la enseñanza convencional en cuanto a lo estimulante que resulta el aprender haciendo y a nivel de adquisición de conocimientos, tiene un poder de fijación que lo resume la siguiente reflexión:

**Oigo y olvido,  
veo y recuerdo,  
hago y comprendo,**

La respuesta a la pregunta **¿qué pretendo conseguir?** sería fundamentalmente :

- Dar respuesta a todos aquellos alumnos que en la etapa de la E.S.O. necesitan interesarse por aprender a través de una pedagogía activa.
- Reducir la conflictividad en las aulas, favoreciendo el aprendizaje de los alumnos que siguen sin dificultad una enseñanza reglada y convencional.
- Respetar el derecho de todos los alumnos a recibir una enseñanza de calidad y acorde a sus capacidades y aptitudes.
- Posibilitar la rentabilidad del trabajo del profesor en el aula con aquellos alumnos que tienen intereses afines por el aprendizaje.
- Aumentar la autoestima del alumno catalogado como fracasado, al facilitarle otra forma de aprender más atractiva y significativa.
- Descubrir y valorar en los alumnos aptitudes profesionales.
- Reducir el absentismo escolar antes de finalizar la etapa de la E.S.O.

Por último **¿quién nos puede ayudar ?**

La Administración haciendo de La Reforma Educativa, una tarea siempre inacabada al favorecer aquellos cambios que suficientemente contrastados, puedan suponer una mejora de la calidad de la enseñanza.

A la hora de poder trabajar en el aula la **DIVERSIFICACIÓN DEL CURRÍCULO** con aquellos alumnos en los que se aprecie su conveniencia, sería necesario :

- Rebajar la edad de adscripción del alumno de la E.S.O. a los grupos de diversificación de los 16 a los 14 años y
- Dotar a los centros que lo soliciten, del Profesor de Ámbito y Profesor Técnico de Formación Profesional.

En general pueden ayudar todos los agentes sociales implicados en la educación de los jóvenes y muy en particular los padres con su apoyo a las instituciones educativas reconociendo socialmente el difícil trabajo que desempeña hoy en día el profesor a quien además de instruir, se le responsabiliza de educar en una sociedad cada vez más cambiante y carente de valores.



# EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Presidente: Arturo Arnau Tarín

Secretario: Víctor Mario Serantes Sánchez de Rojas

## EVALUACIÓN

**Autor: Alfredo Villegas Castaño**  
**IES "García Téllez". (Cáceres)**

### La Evaluación en la E.S.O.

La evaluación Educativa como componente del Currículo se encuentra presente a lo largo de todo el proceso educativo y afecta a todos sus elementos: al alumno, al profesor, a la estructuración de los contenidos, a la metodología, al centro docente y a su contexto.

Frente a la concepción tecnocrática de la evaluación que considera que la finalidad de la evaluación es seleccionar a los alumnos a partir de unos niveles promedio que deben alcanzar, Cesar Coll, Antoni Zabala y otros autores, que fueron los padres de la Reforma Educativa, conciben la Evaluación Educativa, como un proceso plural, participativo en el que conjuntamente con el propio agente evaluador, confluyen los sistemas de valores, puntos de vista e intereses de las diversas partes afectadas (padres, alumnos, profesores, etc.).

Para estos autores, otra característica de la Evaluación Educativa hace referencia a su consideración como actividad consciente y sistemática, por lo cual requiere de una adecuada planificación y exige un riguroso control sobre los procedimientos de obtención y análisis de datos y de la elaboración de sus conclusiones.

La finalidad de la evaluación es verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las distintas características y necesidades educativas de los alumnos, y en función de ello realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente.

La evaluación debe cumplir según Coll dos funciones:

1. Permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas.
2. Determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas.

En el proceso general de evaluación deben contemplarse la "evaluación inicial", la "evaluación formativa" y la "evaluación sumativa".

*La evaluación inicial o diagnóstica* es la que se realiza al comienzo del proceso educativo. Pretende conocer al alumno, sus conocimientos previos, actitudes y capacidades, con el fin de obtener una información sobre su situación actual a la hora de iniciar el proceso, para adecuar dicho proceso a sus posibilidades reales.

La *evaluación formativa u orientadora*, es la que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a través del cual se van constatando la validez de los componentes del proceso para el logro de los objetivos que se pretenden.

La evaluación formativa deber ser: procesual, integral, continua, sistemática, progresiva e innovadora.

La *evaluación sumativa* es la que se realiza al final del proceso y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y determina aquello que se podría o debería mejorar en el futuro. Mediante la evaluación sumativa se pretende valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo.

Para llevar a cabo las distintas fases de la evaluación, los equipos educativos deben elaborar los criterios pertinentes para llevarlos a cabo respondiendo a las preguntas ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿cómo evaluar?.

La evaluación inicial y la evaluación formativa, sólo deben definirse en el Proyecto Curricular de Centro a grandes rasgos, ya que su concreción debe darse en las Programaciones de cada ciclo o curso. Estos criterios deben proporcionar información relativa al tipo y grado de aprendizajes realizados por cada alumno.

El referente para establecer los criterios de evaluación deben ser los objetivos y contenidos del área para cada ciclo o curso. La redacción de los criterios de evaluación debe permitir a través de estos establecer los principales progresos realizados por los alumnos al final del ciclo o curso.

De los resultados obtenidos mediante la evaluación se van derivando una serie de consecuencias que reaccionan sobre el proceso educativo, tales como las Adaptaciones Curriculares y las Diversificaciones Curriculares.

El desarrollo legislativo del proceso de evaluación se recoge en la Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992 sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 20-11-1992). Dicha Orden contiene un preámbulo en el que se plantea una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en el quehacer diario del aula y del Centro educativo. En dicho preámbulo se considera que la Evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar las decisiones que afecten a la intervención educativa y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, concibiéndose como un proceso que debe llevarse de forma continua y personalizada.

De sus seis epígrafes, el cuarto está dedicado a la Promoción de alumnos, el quinto a Titulación y el sexto a la Evaluación del proceso de enseñanza y del proyecto curricular; serán tratados por mis compañeros.

El epígrafe 1º *CARÁCTER DE LA EVALUACIÓN* abarca los artículos segundo a sexto. En ellos se pone de manifiesto que la evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora; aunque diferenciada según las distintas áreas y materias.

Los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos teniendo en cuenta los criterios de evaluación.

Los referentes de la evaluación continua serán los objetivos generales de la etapa, y los de cada una de las áreas, así como los criterios de evaluación establecidos en el Decreto por el que se establece el Currículo de la E.S.O. adaptados al centro en el Proyecto Curricular de Etapa.

En el Proyecto Curricular deberán especificarse también los instrumentos para la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación a través de la autoevaluación.

El claustro de profesores aprobará en el Proyecto Curricular los criterios de Promoción de los alumnos.

La Evaluación será realizada por el conjunto de Profesores del grupo de alumnos, coordinados por el Profesor Tutor del grupo y asesorados por el Departamento de Orientación del Centro. Los profesores actuarán de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación. La toma de decisiones se realizará en la forma que determine el Proyecto Curricular del Centro.

El epígrafe 2º *DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN* abarca los artículos séptimo a decimotercero. En ellos se pone de manifiesto todo lo relativo a Documentos de la evaluación.

La valoración sobre el progreso del alumno en el aprendizaje se valora mediante la escala de calificaciones: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente.

La información relativa al proceso de evaluación se recogerá en el expediente académico del alumno.

Las calificaciones obtenidas por el alumno en el primer ciclo y en el tercer curso de la E.S.O. se consignarán en el expediente académico una vez adoptada la decisión de Promoción. En el 4º curso al finalizar la escolaridad.

Igualmente, la superación de las áreas pendientes del curso anterior se reflejarán en el expediente académico una vez evaluadas positivamente.

Al término del 1er Ciclo y de cada uno de los cursos del 2º Ciclo se recogerán en las Actas de Evaluación las calificaciones obtenidas por los alumnos, incluyendo en ellas las decisiones de promoción y permanencia, y en las de 4º curso la propuesta de expedición de título de Graduado en Educación Secundaria.

En Acta complementaria se recogerán las calificaciones de las materias pendientes del curso anterior.

El Libro de Escolaridad es el documento oficial que refleja las calificaciones y decisiones relativas al progreso académico del alumno. Su custodia corresponde al Centro.

En función de los acuerdos adoptados en la última sesión de evaluación del 1er. Ciclo y del tercer curso de la E.S.O. el profesor emitirá un informe de cada alumno acerca del grado de desarrollo alcanzado en relación con los objetivos. Estos informes deberán realizarse también con los alumnos de 4º curso que tengan que repetir.

El epígrafe 3º *DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN* abarca los artículos decimocuarto a decimoctavo. En ellos se regula la evaluación inicial y las sesiones mínimas de evaluación a desarrollar, regulando la información a los padres o tutores.

Voy a analizar el Proceso de Evaluación de una manera crítica pero no sectaria: lo primero que se me ocurre, es constatar que aspectos positivos del proceso, por una falsa interpretación ideológica se convierten en negativos. Veamos algunos ejemplos:

La evaluación inicial obligatoria para los alumnos que acceden a la E.S.O., nos pone de manifiesto, año tras año, que hay un número alto de alumnos que han promocionado de la Educación Primaria y no están en condiciones de poder seguir el primer curso de E.S.O. con un mínimo de posibilidades. Estos alumnos, la mayoría con graves problemas sociales en sus familias son una rémora que impide un normal desarrollo de las actividades docentes. ¿Por qué no se puede hacer una diversificación directa con ellos?.

Es un contrasentido decir que la evaluación del aprendizaje será continua e integradora, cuando se tienen en los grupos de 3º y 4º de E.S.O. alumnos con capacidades e intereses totalmente diferentes.

Se lograría un mayor equilibrio entre comprensividad y diversidad diseñando itinerarios diferenciados para los alumnos de 3º y 4º de E.S.O., lo cual permitiría aplicar la diversidad no solo a los alumnos desfavorecidos sino también a los alumnos supercapacitados.

Sería mucho más integrador darle a cada alumno la enseñanza que demandan sus cualidades e intereses; para que nadie se quede fuera del sistema.

La colaboración de los Departamentos de Orientación es fundamental para la evaluación. ¿Cómo se han seleccionado los componentes de los Departamentos de Orientación?, ¿son los más adecuados?

Los profesores se han encontrado con una nueva forma de evaluar totalmente diferente a la que venían utilizando en el B.U.P. y la Formación Profesional. He aquí un decálogo de activida-

des de evaluación para el profesorado necesarias para efectuar la evaluación con arreglo a la LOGSE, y para las cuales es necesario dar formación a los profesores:

1. Realizar la Evaluación Inicial para ajustar la programación a los conocimientos previos de los alumnos
2. Elaborar criterios de evaluación que tengan en cuenta la graduación con la que se deben alcanzar los objetivos y contenidos seleccionados y las diferencias entre alumnos, (prestando atención a alumnos con dificultades de aprendizaje, repetidores, alumnos que han promocionado con áreas evaluadas negativamente, etc.)
3. Participar activamente en las sesiones de evaluación aportando información relevante, y aceptando información proveniente de otros profesores, para desarrollar y planificar su actividad docente posterior.
4. Utilizar instrumentos adecuados a los contenidos que se pretenden evaluar, y con un grado de elaboración suficiente.
5. Utilizar la observación y las propias actividades de enseñanza para obtener información sobre la evaluación de los alumnos.
6. Elaborar instrumentos de evaluación específicos, coherentes con los criterios de evaluación formulados, para los alumnos con necesidades educativas especiales.
7. Informar con claridad a principio de curso de los procedimientos generales de evaluación en la materia, y en cada momento de los criterios de evaluación de las distintas unidades, trabajo o actividades.
8. Utilizar criterios claros relativos a los momentos y números de veces en que se va a calificar a los alumnos
9. Utilizar algún tipo de documentación propio para elaborar un informe sobre los alumnos que no alcanzan los objetivos del área al finalizar el curso.
10. Proporcionar al tutor la información que necesita para ejercer sus responsabilidades.

Mi pregunta es: ¿se le ha dado formación suficiente al profesorado para adaptarse a este nuevo sistema de evaluación?

Por último, en el proceso de evaluación que estamos comentando, hay un elemento que para mí es fundamental, que es el Tutor del grupo. La LOGSE y la estructuración de la sociedad, hacen que su labor sea absolutamente necesaria. Creo que ni el Ministerio ni los padres están dando la importancia que tiene. Sería necesario valorar su dedicación, tanto en el aspecto de la carrera docente como en el aspecto económico.



# EVALUACIÓN Y PROMOCION

## LA PROMOCIÓN EN LA E.S.O.

**Autor: Alfonso Martínez Asenjo**  
**IES "Liceo Caracense". (Guadalajara)**

### Introducción

La implantación gradual de la E.S.O en las diversas Autonomías del Estado español ha planteado controversias entre los sectores implicados en una sociedad en permanente cambio de valores y actitudes, como es la sociedad española.

Al tratarse de un servicio público que el Estado garantiza, el debate sobre ventajas e inconvenientes de la E.S.O. debe ser abierto a toda la sociedad, pero en particular a los profesores de este tramo educativo que día a día perciben los "pros" y los "contras" de su aplicación.

Por ello, es un momento oportuno que el M.E.C. nos brinda para que hagamos un análisis sosegado y obtengamos conclusiones que mejoren aquellos aspectos de la E.S.O que a juicio de un consenso general deben cambiar.

Todos tenemos una opinión sobre las virtudes y defectos de la E.S.O, las hemos comentado en nuestro lugar de trabajo, Claustros de Profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, Juntas de Profesores, etc.; por tanto, estas Jornadas ofrecen la posibilidad de unificar opiniones y elevarlas a instancias superiores para que sea mejorada la normativa vigente.

### Características generales de la E.S.O.

- Extensión de obligatoriedad hasta los 16 años.
- Comprensividad manifiesta en:
  - a) Igualdad de un currículum básico.
  - b) Igualdad de objetivos, materias y contenidos.
- Atención a la diversidad, evitando la homogeneización de intereses, motivaciones y capacidades diferentes de los alumnos.
- Concreción de objetivos de etapa expuestas en el Proyecto Curricular de Etapa y programación de los departamentos didácticos según ciclo o cursos de etapa.
- Finalidad: una terminal con incorporación al mundo laboral, otra propedéutica hacia el Bachillerato o ciclos formativos.

## Promoción en la E.S.O.

De acuerdo con el carácter continuo e integrador que se confiere a la evaluación en la E.S.O, la promoción la decide el equipo docente en determinados momentos en función de criterios pedagógicos. En el caso que se aprecien dificultades de aprendizaje la decisión de promoción debe ir acompañada de medidas de refuerzo educativo.

Como marco general la LOGSE establece:

- Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios cursando la enseñanza básica hasta los 18 años de edad. ( LOGSE art. 6.2 ).
- Para la Educación Secundaria Obligatoria se prescribe:
  - a) Los alumnos que no hayan conseguido los objetivos de etapa del primer ciclo de esta etapa, podrán permanecer otro año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo. ( LOGSE, art. 22.1.7).
  - b) La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o curso podrá adoptarse al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo - Real Decreto 1345/1991 del 6 de septiembre.
  - c) Excepcionalmente el grupo de profesores asesorados por el Departamento de Orientación del Centro, oídos el alumno y sus padres, podrá adoptar una decisión de permanencia en un ciclo o curso distinto, cuando estimen que el alumno tiene posibilidades de obtener el título en Educación Secundaria - Orden del 2 de noviembre de 1992.

Expuesta la normativa legal vigente sobre promoción del alumnado en la E.S.O, cabe preguntarse: ¿Qué aspectos son considerados positivos y cuáles negativos?

- *Aspectos positivos:*
  - a) *Obligatoriedad del alumno de permanecer en un centro ordinario hasta los 16 años y derecho del alumno de permanecer hasta los 18 siempre que haya permanecido dos cursos más en el primer ciclo o cursos siguientes:* Estimamos que es una conquista social, cuyo servicio el Estado debe garantizar a todo el alumnado.
  - b) *Atención a la diversidad.* No todos los alumnos tienen las mismas capacidades, intereses o actitudes; tampoco llegan a la E.S.O con el mismo o similar nivel de conocimientos. Al tratarse de una enseñanza obligatoria en los centros, es conveniente atender la diversidad del alumnado en el entorno de aprendizaje más estimulante del grupo heterogéneo, asumiendo las diferencias como algo característico del quehacer educativo, lo que conlleva una educación individualizada y un aumento del profesorado de apoyo que atienda a los cursos más extremos. Asimismo, los grupos de diversificación curricular deben atender en los ámbitos científico-técnico y socio-lingüístico a los alumnos menos capacitados

pero con actitud e interés positivo. Estos alumnos con un contenido abierto y flexible, con metodología diversa, actividades diferenciadas, en grupos más homogéneos, cabe suponer que obtengan un mejor aprendizaje.

- c) *Departamento de Orientación.* Como continuación del apartado anterior, el Departamento de Orientación entre sus funciones asignadas destacamos las de:
1. Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa.
  2. Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para alumnos con necesidades educativas especiales.
  3. Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la progresión y detección temprana de problemas de aprendizaje y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.

Por ello, deben estar en permanente contacto con los departamentos didácticos, tutores de grupos, equipo directivo, para intentar corregir los desfases de aprendizaje o anomalía psicopedagógica que se detecten. Para ello es necesaria la existencia de profesores de apoyo, profesores de ámbito, etc.

• *Aspectos negativos:*

- a) *Comprensividad.* La extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años lleva a las aulas a alumnos que antes abandonaban con suma anticipación. La diversidad del alumnado es evidente y debe atenderse con los recursos humanos y materiales necesarios. Pretender una igualdad de "currículum", objetivos, materias y contenidos puede ser una utopía fascinante pero irreal y sólo posible si los niveles de aprendizaje, objetivos de etapa, se reducen a la mínima expresión. Dado que son diversas las capacidades, motivaciones, actitudes de los alumnos, diversos deben ser los objetivos, contenidos, materias y métodos de aprendizaje del alumnado. La defensa de la E.S.O como una enseñanza integradora y democrática es falsa y discriminatoria. Integración debe significar que nadie quede fuera del sistema educativo y que cada uno estudie lo que por sus capacidades y motivaciones le conviene; por tanto el intento de hacer compatibles comprensividad y diversidad lleva a un equilibrio incapaz de mantenerse. Lo lógico sería formar grupos de alumnos según sus capacidades o en casos extremos Programas de Garantía Social.
- b) *Promoción por Objetivos de Etapa.* Los 12 objetivos que la LOGSE determina para esta etapa son transcritos en las distintas programaciones curriculares y concretadas por los Departamentos Didácticos, según el área o asignatura pertinente; parece un docedéclogo fantástico y utópico que obliga a su cumplimiento en las tareas de docencia y aprendizaje. Los alumnos que hayan alcanzado los Objetivos de Etapa, es lógico que también sean evaluados positivamente en las áreas respectivas; sin embargo, ocurre con demasiada

frecuencia que promocionan alumnos, especialmente de 2º a 3º curso con varias áreas o materias, lo que constituye una contradicción, convirtiendo en una antinomia los objetivos y contenidos curriculares.

La promoción por objetivos es un recurso, a veces para quitarse de encima a alumnos difíciles, desmotivados o con escaso o nulo sentido del esfuerzo o trabajo.

- c) *Promoción por edad.* La LOGSE prescribe que el alumno que no haya alcanzado los objetivos de ciclo o curso puede permanecer 2 años más en la etapa, uno en el primer ciclo y otro en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, lo que se traduce en la realidad que los alumnos promocionan por edad, al menos hasta los 14 años, especialmente si el primer ciclo no es impartido en institutos de enseñanza secundaria. De esta manera se evita la alarma social, las presiones de los padres y engrosan el alto índice del alumnado que promociona al ciclo o curso siguiente.

Sin embargo, en un análisis más introspectivo observaremos que determinado número de alumnos no tienen los conocimientos obligados, ni interés o motivación alguna porque saben de antemano que van a promocionar aunque abandonen los estudios y se dedican a impedir el desarrollo normal del grupo. A partir de este momento, para este colectivo de alumnos la E.S.O se convierte en discriminatoria y en modo alguno integradora.

- d) *Promoción Automática.* A pesar de haber permanecido 2 años más en la etapa, hay alumnos que no han superado los objetivos. Estos automáticamente promocionan de ciclo o curso. Ahora la E.S.O deja de ser comprensiva y los profesores sí deben ser comprensivos con los alumnos. Aunque se emitan informes psicopedagógicos, adaptaciones curriculares o programas de diversificación, si no se baja el nivel de exigencia en contenidos a la altura de sus capacidades, motivaciones y actitudes, entrarán a engrosar el número de "parados" del grupo: Si no superaran el curso o ciclo anterior parece improbable que superen el siguiente con contenidos más inalcanzables para ellos. En definitiva a estos alumnos se les esta engañando, salvo milagros de última hora.
- e) *La E.S.O impartida en centros de primaria/I.E.S.* Sin ánimo de molestar a los profesores que la imparten, existe una descoordinación real entre el colectivo de profesores de primaria y los departamentos didácticos de los I.E.S, a los que están adscritos. Sólo el voluntarismo del profesorado obvia medianamente el tema de la coordinación: la incompatibilidad horaria, máxime en poblaciones distintas, la exigencia mínima en la consecución de objetivos, obra en detrimento de una calidad de enseñanza.

## **Criterios de promoción**

Uno de los aspectos más preocupantes del profesorado de la E.S.O es la implementación y definición de los criterios de promoción y en su caso de titulación de GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los criterios de evaluación recogidos en los decretos de enseñanza, nos indican el tipo y el grado de aprendizaje esperado para cada área o materia en los cursos o ciclos respectivos.

Son, por tanto, punto de referencia de las decisiones y orientaciones que el equipo educativo del grupo tomará respecto a los factores y criterios para promocionar a un alumno al curso siguiente.

Son los claustros de profesores quienes aprueban los criterios de promoción, tras las consultas a los Departamentos Didácticos y consenso en las Comisiones de Coordinación Pedagógica, implicando al alumnado la consecución global de los objetivos y la madurez necesaria para proseguir estudios superiores con suficiente garantía de aprovechamiento.

La normativa establece que el criterio de promoción sea la estimación, por parte de los profesores de grupo, de las posibilidades de los alumnos para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguiente a la vista de las capacidades generales desarrolladas.

De ello se deduce:

1. Que el grado y tipo de aprendizaje, es decir, que las calificaciones que se emiten por cada profesor deben relativizarse.
2. Que deben prevalecer las hipotéticas capacidades del alumno recogidas en los objetivos generales de etapa.

La normativa es utópica, con referentes psicopedagógicos constantes y pocas concreciones reales. La normativa nos indica que los equipos educativos podrán promocionar y, en su caso, obtener el título con alguna de las áreas o materias evaluadas negativamente; por lo que la pregunta que se suscita frecuentemente es: ¿Cuántas y cuáles áreas o materias deben ser evaluadas negativamente para no promocionar, en su caso, no conceder el título en Graduado en Educación Secundaria?

Al no explicitarse el número y tener autonomía los centros en este apartado, los criterios de promoción y titulación pueden ser variados y diferentes en centros, incluso de una pequeña población.

Es preciso por tanto que la Administración determine los criterios; En mi opinión, prevaleciendo el aprendizaje de contenidos al de las capacidades de alcanzar objetivos generales de etapa.

## Conclusiones

a) Consideramos positiva la LOGSE en:

- Obligatoriedad de la enseñanza secundaria hasta los 16 años.

- Diversificación de contenidos porque son diferentes las capacidades de los alumnos.
  - Existencia de un Departamento de Orientación y Profesorado de apoyo.
- b) Consideramos negativas y por lo tanto modificables:
- La comprensividad porque las capacidades, motivaciones y actitudes son diferentes.
  - La promoción por objetivos, por edad y automática y no por el tipo y grado de aprendizajes de contenidos.
  - La impartición de la E.S.O por Colegios de primaria en su primer ciclo y por los Institutos de secundaria el segundo ciclo.

### **Nota**

Los criterios de promoción deben concretar el número de áreas o materias evaluadas negativamente para no promocionar válido para todo el territorio español.

**Autor:** Aurora Tobar Martínez  
*IES "Marqués de Suanzes". (Madrid)*

### Condiciones de Titulación en Educación Secundaria Obligatoria

"Los alumnos que al término de la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de Grado Medio." (R.D. 1007/1991).

"El criterio de referencia para decidir la Titulación será que el alumno, aun habiendo sido evaluado negativamente en alguna de las áreas o materias, haya alcanzado, en términos globales, las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional específica de Grado Medio... El procedimiento (deseable) para adoptar la decisión será ... colegiada... consenso tras el diálogo... y, si no fuera posible, la decisión podrá ser adoptada por, al menos, dos tercios del equipo de profesores." ( Resolución de 28/5/93).

La edad de titulación es a los 16 años, pero, los alumnos que no la hayan obtenido pueden permanecer escolarizados en la enseñanza obligatoria hasta los 18 ó 19 años.

"Para los alumnos que, habiendo cumplido al menos 16 años, no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa, se organizarán programas especiales de Garantía Social, con objeto de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios." (R.D. 1345/1991).

### Datos de Titulación para su análisis (1)

8º E.G.B.	93-94	94-95	95-96	96-97
% de alumnos que Titulan	79 %	80 %	80 %	82 %

4º E.S.O.	95-96	96-97
% de alumnos que Titulan	71'6 %*	73,3 %*

\* Algunos de los que no titulan pueden, probablemente, repetir o ir a un programa de Diversificación.  
(En 4º, sólo el 44'5 % de los alumnos matriculados, titula con calificación positiva en todas las materias).

Los datos están tomados del estudio realizado por la Subdirección General de la Inspección de Educación y referidos a la zona gestionada por el MEC (sin los datos, por tanto, de Comunidades Autónomas con transferencias educativas en esos años). Este estudio se extiende a 100.000 alumnos escolarizados, procedentes de 724 centros públicos y 153 de titularidad privada. No se dispone de datos de los cursos 97-98 y 98-99.

En el mismo estudio se indican los **resultados por asignaturas**, encontrándose los resultados más bajos en Matemáticas (66 % con calificación positiva), Inglés (68'5 %) y Lengua Castellana y Literatura (72'9 %). También los informes indican que en Educación Primaria los peores resultados son para las mismas materias.

## Resultados escolares (Informe INCE, 1997) (2)

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ha realizado un Diagnóstico del Sistema Educativo español en el año 1997, donde, entre otros, indica los resultados de una evaluación realizada a más de 20.000 alumnos de 16 años "con la finalidad de formular un diagnóstico válido y fiable del aprendizaje de los alumnos en un conjunto clave de materias de enseñanza".

Para la elaboración de las pruebas, se hicieron estudios de la evaluación en España y en otros países, con lo que se identificaron contenidos y objetivos que se considera deben ser objeto de aprendizaje y enseñanza para los alumnos en las materias seleccionadas para su estudio (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, entre otras).

En el conjunto de los ítems analizados se encuentra que los resultados medios de todos los alumnos de 16 años analizados, son "poco satisfactorios" y sólo en algún caso (Ortografía y Expresión escrita) se consideran niveles moderada o relativamente satisfactorios. Así, un 33 % de alumnos "se sitúan en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables".

Aunque el objetivo del estudio no pretende buscar diferencias de resultados entre las líneas curriculares que coexisten en el momento, sí se detectan resultados inferiores en alumnos que proceden de 4º ESO con respecto a alumnos de 2º BUP aunque los alumnos de 4º ESO obtienen mejores resultados que los que proceden de 2º curso de FPI.

## Otras publicaciones y opiniones

- Estudiados los sistemas europeos (3) de obtención de títulos en la Educación Secundaria, inferior o elemental, se encuentra que, en la mayoría de los países, el paso a la Educación Secundaria Superior no es automático. En 9 países, de los 17 analizados, se concede el Título como resultado de un periodo de exámenes, realizados por una instancia externa (6) o interna (3). En los otros 8 (España entre ellos) no se realiza ninguna prueba específica al término de la Educación inferior.

Para la Certificación o Titulación se evalúan los resultados académicos en la mayoría de ellos, si bien en algunos se hace en función de los objetivos individuales del alumno o de su trabajo durante el curso.

Algunos países indican la necesidad de obtener evaluación positiva en todas las materias y otros especifican que se basan en los valores medios de las calificaciones.

Por lo que se refiere a la dedicación horaria de las materias en las que en España obtenemos mayor porcentaje de suspensos, se encuentra que de los 17 países, España ocupa el decimocuarto lugar en horas de Matemáticas, decimosegundo lugar en Idioma Extranjero y decimosexto en Lengua materna.

- Reunidos los Consejeros de Educación (4) y Directores Generales de las 17 Comunidades autónomas debatieron los problemas que lleva la aplicación de la LOGSE y la búsqueda de un equilibrio entre la comprensividad y diversidad de intereses y capacidades que se dan en las aulas.

## Discusión y conclusiones

Las **condiciones de Titulación** que se desarrollan en R.D. y Resolución **son positivas**: La decisión debe ser *colegiada, evaluando en términos de capacidades* u objetivos alcanzados y asegurando que puedan titular *aunque algunas áreas o materias hayan sido evaluadas negativamente* (en los términos que determine cada Proyecto Curricular) y teniendo en cuenta *las posibilidades de proseguir con garantías de aprovechamiento sus estudios*. También es positivo que a aquellos alumnos que obtienen titulación, se les conceda un *único tipo de Título*, y que a aquellos que no lo obtienen se les entregue una acreditación de los años que han estado escolarizados.

Como **aspectos negativos** o más preocupantes, relativos a las condiciones de titulación, citaré los siguientes:

### 1. Nivel de Titulación del 75 %.

Pueden titular con algunas materias evaluadas negativamente, pero si la materia (o materias) que se viene suspendiendo, es siempre la misma, como indican los peores resultados, en todos los niveles, en Matemáticas, Inglés y Lengua Castellana y Literatura, entonces comenzamos a tener un serio problema, ya que dichas materias son, en la mayoría de los estudios posteriores, parte del currículo común, con lo que al alcanzar la Titulación, *no les estaremos brindando la posibilidad de continuar con éxito los estudios posteriores*.

Ahondando en la misma idea, hay que indicar que los alumnos se quejan del poco avance en contenidos durante la ESO y la presión a la que se ven sometidos en Bachillerato para, en dos años, prepararse para la Universidad.

2. *Cerca de un 25 % de alumnos no obtiene su titulación, a lo que hay que añadir los resultados "poco satisfactorios" del Informe INCE.*

Los peores resultados, en materias que la sociedad considera fundamentales, como son las ya citadas *Matemáticas, Inglés y Lengua Castellana y Literatura*, debiera llevarnos a hacer algunas reflexiones: dado que son las que más suspenden los alumnos, cabe esperar *que son las que más inciden en los bajos resultados de Titulación en 4º ESO*: tal vez nuestro tipo de alumnos necesite una mayor atención en estas áreas que, necesariamente, se traduce en una *mayor dedicación de tiempo a las mismas, aumentando su carga lectiva*, aunque manteniendo los mismos objetivos a final de etapa. Si para titular han de alcanzar los objetivos de etapa, hay que poner las condiciones adecuadas para que puedan alcanzarlos. Si además conseguimos que estas materias no estuvieran marcadas por el fracaso, la *autoestima* de nuestros alumnos aumentaría considerablemente, así como sus expectativas e ilusión en futuros ciclos.

Es oportuno incluir aquí los *problemas de absentismo y disciplina* que durante estos cuatro, cinco o seis años de E.S.O., habrán generado los alumnos que a lo largo de la etapa irán abandonando o no tienen interés ni perspectivas de obtener su titulación.

3. *Alumnos diversos.*

*La atención a la diversidad dentro del aula* está bien como objetivo a alcanzar, como utopía. Pero las grandes diferencias, de interés y de capacidades adquiridas, que tienen los alumnos en el nivel de 4º, nos va diciendo, con la experiencia, que casi abandonamos a su suerte a los que se sitúan en los extremos.

El intento de una educación comprensiva hasta 4º, puede que se realice con los alumnos dentro de cada centro, pero a nivel más global, el propio sistema está llevando hacia una *diferenciación entre centros*, donde los alumnos con más posibilidades intelectuales y/o económicas (sobre todo estas últimas) *encuentran en la enseñanza privada la especialización* que la enseñanza pública no les permite (como indica el aumento de matrícula en los centros privados).

En este contexto, se puede afirmar que la misma *Titulación* abarca a muy diferentes tipos de alumnos, *los que la alcanzan bajo mínimos y otros a los que se les dio la oportunidad de disfrutar con el aprendizaje, pero que tuvieron que irse*, porque a los que permanecieron en nuestras aulas, aún teniendo gran capacidad intelectual, se les "sujetó" permanentemente en actividades elementales y trabajos de grupo que, tal vez, lo que pretendían era atender a la diversidad "por abajo".

4. *Alumnos que abandonan.*

Una referencia a los casos de abandono y no titulación: es deseable que cuanto antes se atienda a las necesidades y deseos de estos alumnos, sin esperar a que deriven a situaciones de conflicto y enfrentamiento con el sistema educativo. Estamos hablando de alumnos bastante mayores, que manifiestan de forma reiterada su deseo de hacer alguna iniciación profesio-

nal. *No debemos rechazar la salida hacia Garantía Social*, manteniendo la oferta de regreso a la ESO, si lo desearan y garantizando la posibilidad de obtención del Título, a través de pruebas, pasados los 18 años.

#### 5. Por último.

Ante la falta de datos y estudios de resultados de los dos últimos cursos, indicar que sería deseable que *la Administración*, en alguno de sus organismos,  *siga investigando sobre los logros y deficiencias de la implantación de la LOGSE, al menos, a través de los resultados académicos*, si bien debería acompañarse de los correspondientes condicionantes familiares, socioeconómicos y de centros. La mejora en la aplicación de la LOGSE pasa por el análisis de datos utilizando todos aquellos indicadores que se consideren oportunos.

### Bibliografía

- (1) Resultados de la Evaluación de alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Curso 96-97. Secretaría general de Educación y Formación de Profesorado. MEC 1998.
- (2) "Los resultados escolares". Diagnóstico del Sistema Educativo (La escuela secundaria obligatoria), INCE, MEC, 1998.
- (3) Información Eurydice (95-96)
- (4) Nota de prensa. 19-Nov.-1998



# ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Presidenta: Francisca del Amo Arias

Secretaria: Bárbara Sagrario Solano Santos

## ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Autor: Justo Martínez Cuenca

IES "Alboraia". (Alboraia. Valencia)

### Introducción. Precedentes y fundamentos legales de las NEE

El Art. 49 de la Constitución obliga a los poderes públicos a promover la integración de los ciudadanos con minusvalías en todas las áreas sociales, incluida la educación.

La LISMI "Ley de Integración Social del Minusválido" (13/1982) determina la integración escolar, conforme al principio de normalización.

La LOGSE (Artículos 36 y 37) introduce el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE), que se regirá por los principios de normalización e integración escolar. En ella, se dice que existe "un único Sistema Educativo" y unas enseñanzas comunes que deberán adecuarse a las características de los alumnos con NEE.

El concepto de NEE, hace referencia a *los alumnos y alumnas que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que, a sus edades, determina el currículo; debido a causas internas, contextuales o derivadas de una historia escolar desajustada.*

Esta situación, necesita de una respuesta educativa adecuada, fundamentada en una evaluación integral y sistémica.

### Consideraciones previas

La ESO persigue dos finalidades fundamentales: Ofrecer una formación básica común de acuerdo con un modelo comprensivo y crear las condiciones que tengan en cuenta las peculiaridades individuales a través de un currículo abierto y flexible, que implica su concreción a varios niveles.

Este carácter del currículo y su doble dimensión comprensiva y diversificada, crean la necesidad de pasar a una cultura profesional, presidida por el *trabajo de equipo* (elaboración del PEC, del PCE, e incluso la evaluación y promoción se hacen de forma colegiada).

A las dificultades técnicas que supone, la novedad de este tratamiento curricular, se suman las dificultades de una etapa nueva y compleja, por las características del alumnado (en su

edad más compleja) y por la confluencia de una variedad de perfiles profesionales, que desarrollaron su experiencia en etapas muy distintas, por su finalidad, ámbito curricular y alumnado.

**Esta singular complejidad de la ESO** que he sintetizado por razones de tiempo, **requiere dotar a los centros, a los profesionales e incluso a las familias, de la orientación, asesoramiento y recursos necesarios.** Si a ello sumamos un **amplio sector de alumnos con NEE**, para acceder a una educación comprensiva y favorecer su integración, **los profesionales y los recursos, deben ser "especiales"**. Esta situación, obliga a la Administración a adoptar las medidas que permitan de hecho, a los alumnos y alumnas, *acceder a un derecho legal*, como he indicado en mi introducción.

Y no solamente a la Administración debe ocuparle la vía de NEE, sino la ordinaria, por dos razones: Una, la de prevenir un aumento de la problemática escolar, que creará nuevas NEE y, la otra, consistente en un desarrollo adecuado a la capacidad y esfuerzo de los alumnos que siguen la vía ordinaria.

Coherente con la anterior demanda; la atención a la diversidad, en el ámbito de centro educativo, debe tener su origen en el Proyecto Educativo de Centro, como aglutinador de la filosofía integradora del mismo, a través de la participación generalizada y la implicación asumida de todos los sectores de la comunidad escolar.

## Medidas para la atención a los alumnos con NEE

### Medidas Generales

1. **Concreción del Currículo.** Se deriva de su carácter abierto y flexible y es imprescindible para elaborar una respuesta educativa múltiple que facilite la atención a la diversidad, desde la evaluación de las competencias curriculares del alumnado, hasta su adaptación a las necesidades que presenta.
2. **Opcionalidad.** Pretende la atención diferenciada al alumnado, en función de sus expectativas, intereses y capacidades.
3. **Actividades de refuerzo.** Están dirigidas al alumnado que promueve, sin obtener evaluación positiva en alguna/s de sus áreas, especialmente en las que tienen un carácter más instrumental.
4. **Medidas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en un mismo curso.** Dirigidas a aquellos que se incorporan a 3º de ESO con dificultades importantes que les impiden seguir el currículo ordinario o no tienen el suficiente grado de madurez para obtener el Graduado en Educación Secundaria.
5. **Orientación y Tutoría.** Constituyen un proceso de ayuda continua al alumnado y facilitan la respuesta educativa personalizada. Ambas se concretan en "El Plan de Orientación

Educativa y Psicopedagógica” y en “Plan de Acción Tutorial”, que deben desarrollar el Departamento de Orientación y los Tutores.

### **Medidas Específicas**

Estas medidas se inician con la decisión de los equipos docentes de grupo y requieren previamente una evaluación psicopedagógica. Destaco entre ellas:

1. **La adaptación curricular.** Su adopción requiere un desfase curricular de, al menos, un ciclo. Supone una adecuación curricular importante, en la que pueden eliminarse, incluirse o modificarse distintos elementos curriculares que faciliten la adaptación de la respuesta educativa al alumno/a.
2. **El programa de diversificación curricular.** Supone el fracaso de las medidas ordinarias adoptadas en cursos anteriores, dentro del Plan de Atención a la Diversidad del centro. Se adoptan cuando hay riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de etapa por la vía ordinaria y, además, existe un interés manifiesto del alumnado por obtener el Graduado en Educación Secundaria.

Puede cursarse en todo o parte del 2º ciclo, desde los 16 hasta los 18 años, y se exige la conformidad de la inspección educativa y la familia.

3. **Las adaptaciones de acceso al currículo.** Son medidas que propone el centro, consistentes en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o en la intervención de profesionales especialistas. Se aplican cuando de las NEE se derivan condiciones personales de incapacidad motora, sensorial o psíquica, que impiden la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo.

Esta medida, deberá hacerse extensiva al alumnado procedente de otras culturas que desconozca la lengua vehicular de enseñanza del centro.

4. **El programa de adaptación curricular en grupo**

#### **Medida específica, original de la Comunidad Valenciana.**

El Programa de Adaptación Curricular en Grupo, es una medida específica del ámbito de la Comunidad Valenciana, con un referente próximo en la comunidad de Navarra.

Se considera una *medida excepcional* de atención a la diversidad, para favorecer la integración en el centro del alumnado de la ESO.

*Pretende* la obtención de niveles adecuados de socialización, convivencia y maduración; así como la recuperación de los déficits de aprendizaje. Tal medida se desarrolla a través de un currículo altamente diferenciado del ordinario.

La unidad curricular fundamental del Programa es el ámbito entendido como un medio para integrar los aprendizajes básicos y fundamentales de diversas áreas, de forma generalizada.

*Está dirigida al alumnado que:*

- Presente serias dificultades de adaptación a la actividad escolar.
- Manifieste desajustes graves de comportamiento en el ámbito escolar.
- Acumule un retraso escolar significativo.
- Tenga menos de 16 años.

**Situación actual.** Esta medida está en fase de experimentación y por su naturaleza, supone dificultades múltiples y un "coste personal" de los profesores implicados en el Programa. Se está aplicando en trece centros de la Comunidad Valenciana. Conlleva un alto coste, pero tiene la aprobación unánime del profesorado por ser una respuesta educativa adecuada a los alumnos más difíciles, y facilitar la actividad de la vía ordinaria de la ESO.

## **Aportaciones de carácter personal, al ámbito de las NEE**

### ***Para el profesorado***

- **Un programa de asesoramiento en habilidades sociales, tratamiento de conductas disruptivas y resolución de conflictos.**
- **Diseño pedagógico basado en un modelo educativo, integral y sistémico y en una metodología "multinivel".**
- Paralelamente a la vía de las NEE, he elaborado un "**modelo pedagógico para atender la vía curricular ordinaria**". Tiene un carácter preventivo y facilitador de la integración y aborda dos grandes campos de objetivos:
  - **Comunes.** Situados en la zona de *diversidad mínima*.
  - **Específicos o personalizados.** Situados en la zona de *diversidad máxima*.
- Dentro de la vía ordinaria pero con repercusiones directas en la prevención y reducción de las NEE he diseñado un **Programa de Autonomía Curricular Progresiva**, fundamentado en la evaluación del **estilo cognitivo** y del **nivel competencial de aprendizaje (NCA)**. Este concepto; (NCA), lo desarrolló de forma original en mi libro "**El proceso evaluador en la ESO**" y es objeto de una publicación específica en fase de elaboración, que incluye este Programa.

### Para el alumnado y la Familia

- **Un programa de desarrollo, personal, actitudinal y social** fundamentado en una evaluación psicopedagógica de capacidades generales, específicas y de personalidad.
- **Un programa de Orientación y Asesoramiento Familiar**, dada la minoría de edad de estos alumnos.

### Consideraciones finales

Debo reconocer a la Administración Valenciana, su dedicación para el éxito de la medida expuesta, que ya tiene soporte legal específico.

Asimismo, la Comunidad Valenciana ha desarrollado una normativa, con el rango de Orden, publicada en su Diario Oficial con fecha 29/6/1999. Su extensión es considerable y recoge las medidas expuestas. Por sí misma, va a facilitar y unificar las medidas de atención a la diversidad en los centros de su ámbito.

Como soporte a esta normativa, la Consejería de Educación acaba de publicar un **“Plan de Actuación para la Atención a la Diversidad”** de gran interés.

En esta línea de la **calidad**, considero que aún existen asignaturas pendientes, dentro del ámbito legal que alude a la calidad (LOGSE art. 55).

Considero que la Administración debe potenciar la **evaluación y generalizar la investigación educativa** (interna y externa a los centros). Son también éstos, factores fundamentales que reducen la problemática de NEE y la previenen.

Junto a ellos, se hace imprescindible y urgente la **formación de equipos directivos, y del profesorado, especialmente, en la nueva etapa de la ESO**. También, sin espera, requiere una especial consideración la **inspección y la orientación educativa**.

Tal vez, nuestro afecto por la **educación**, fraguado desde las vivencias del día a día, y la convicción de ser ésta el **primer factor de progreso y justicia social**, nos haga ser más exigentes desde una visión de la situación actual, que **dista mucho de cubrir las expectativas de calidad que todos deseamos tener cuanto antes**.

Muchas gracias a todas y a todos.



# ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

## ALUMNOS EN DESVENTAJA SOCIAL (MINORÍAS ÉTNICAS Y POBREZA)

**Autor: Aquilino González García**  
**IES "Gregorio Marañón". (Madrid)**

### Introducción

La L.O.G.S.E. extiende la educación obligatoria hasta los 16 años, en un modelo de escuela comprensiva, con cuatro niveles de atención a la diversidad: materias optativas, adaptaciones curriculares, programas de Diversificación y programas de Garantía Social. Esto ha introducido en los centros de Enseñanza Media, mayor complejidad, mayor número de alumnos y de mayor diversidad, pues a los que ya seguían los estudios de B.U.P. o de F.P. se añaden los del grupo que abandonaba la escuela a los 14 años.

Un porcentaje significativo de estos chicos pertenecen a minorías étnicas o inmigrantes. Sólo en la Comunidad de Madrid, según fuentes de la Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno Autónomo de Madrid, en el curso 1998/99 estaban matriculados 7.211 alumnos de etnia gitana y 17.203 inmigrantes; de ellos, aproximadamente un 40% necesita algún tipo de programa de compensación educativa.

Además, hay otros niños o adolescentes que, sin pertenecer a otras culturas, tienen dificultades educativas inducidas por los graves problemas sociales que viven en sus casas y por situaciones de pobreza extrema.

Las previsiones de los políticos y economistas son que en el futuro, el número de inmigrantes en España aumente considerablemente, por tanto, no es una situación que va a desaparecer de un día para otro, y es imprescindible que desde la escuela se atienda a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses de este alumnado.

A pesar de los problemas que la escolarización de estos alumnos -en general poco motivados- ha introducido en las aulas, desde mi punto de vista lo más negativo es que todavía tenemos un porcentaje importante de adolescentes de 14 y 15 años que está desescolarizado (en la Comunidad de Madrid, aproximadamente el 9%). Está demostrado que existe una correlación entre los alumnos en desventaja social y los que fracasan en la escuela, pero por ello no podemos deducir que son los factores socio-económicos los únicos condicionantes de las diferencias en los logros académicos, incluso en algunos casos esta desventaja se convierte en estímulo y acicate.

Estamos ante un caso complejo y multifactorial donde tienen gran importancia la metodología didáctica, pero también el esfuerzo que la sociedad hace (o debe hacer) para integrarles mediante viviendas no segregadas y trabajos dignos y estables.

## Escolarización de alumnos en desventaja social

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), en su Artículo 1º, apartados uno y dos dice:

*"Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad [...]. Esta educación será obligatoria y gratuita..." "Todos asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno."*

Y en el apartado tres:

*"Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo."*

Por otro lado, el Real Decreto en el que se regula el régimen de elección de Centro educativo recoge tal derecho de los alumnos, y en el Artículo 3 dice:

*"En la admisión de alumnos no podrá establecerse discriminación alguna por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o de nacimiento."*

La normativa también prevé una distribución equilibrada entre los diferentes centros sostenidos con fondos públicos, de las minorías cuyas condiciones sociales y culturales dificulten su integración escolar. Sin embargo, en el reparto actual algún eslabón del proceso de escolarización está fallando, pues el mapa de distribución de alumnos procedentes de población marginal es muy desequilibrado. En el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos se ha creado una doble red: los centros subvencionados, con porcentajes muy escasos de minorías, y los centros públicos, con porcentajes muy altos.

Son frecuentes las denuncias de directores, compañeros y Asociaciones de padres de Centros públicos en los que se recogen dos realidades: la primera son casos en los que una simple pared o calle separa un colegio público en el que las minorías superan el 30% del total del alumnado, de otro concertado que no llega al 1%; la segunda denuncia se refiere a los centros en los cuales lo que llamamos "minorías" se han convertido en mayoría, cambiando por tanto el sentido de la integración, y convirtiendo los Centros en "ghettos" con las consecuencias que esto conlleva.

La experiencia nos indica que todos los Centros tienen un número límite de alumnos de minorías, variable según distintas circunstancias; traspasado ese límite, se produce la "huida" de muchos alumnos del grupo que tienen mejores aptitudes y hábitos para el estudio, perdiendo así el resto de los compañeros las referencias y estímulo que constituyen este grupo de alumnos.

El derecho de las familias a la elección de Centro tendrá que compatibilizarse con el equilibrio necesario en la distribución, para lo cual creo necesario:

- Crear un sistema de información a las familias para facilitarles la elección del Centro más adecuado a sus deseos y necesidades. En este servicio se les informará de todas las ayudas existentes.
- Mantener un cupo de la reserva de plaza abierta durante todo el curso escolar para alumnos de minorías étnicas y emigrantes.
- Crear comisiones de seguimiento de la escolarización con capacidad jurídica, para actuar como denunciante en los casos de expulsión encubierta y sistemática de alumnos desfavorecidos que se observa en algunos Centros.

## **Estrategias y organización para atender las diferencias individuales de alumnos en desventaja social**

La primera tentación que debemos evitar es considerar que las posibles desventajas objetivas -motivadas por el tipo de vivienda, la incultura, la despreocupación de los padres o la pobreza- de *algunos* alumnos pertenecientes a estas minorías, ante los aprendizajes, son extrapolables a todos los gitanos, a todos los emigrantes o a todos los que viven por debajo de cierto umbral de pobreza, olvidando que estas minorías están formadas por individuos con distintos caracteres, aptitudes y circunstancias vitales, y por tanto, comportamientos distintos. Un grupo significativo de estas minorías se integra en el sistema escolar.

Sin embargo, en los Centros escolares se reproducen muchos de los estereotipos sociales de estas minorías: si en un Centro hay un grupo significativo de gitanos o emigrantes se detecta rápidamente que esto constituye un problema. Las opiniones que más se repiten son del tipo: "bajan el nivel de la clase" "no dan ninguna importancia al estudio", "desprestigian el Centro y los alumnos buenos se van", "faltan mucho a clase y así no se puede hacer nada", "se automarginan", etc.

Sólo un análisis sistemático y profundo, que aquí no podemos realizar, nos conducirá a conocer todos los factores que intervienen en la escolaridad de estas minorías y su interrelación.

Me limitaré en esta breve exposición a describir algunas situaciones que, a mi juicio, no pueden ser atendidas en el modelo un profesor para un grupo-clase, y estrategias que ya se aplican o se pueden contemplar como soluciones.

### **1. Incorporación al sistema educativo con gran déficit de conocimientos:**

Al alumno se le asigna curso por edad, incorporándose al curso más bajo del ciclo. Pero con frecuencia esto no es suficiente, y entonces, en el primer ciclo, si hay profesor de enseñanza

compensatoria, se organizan clases simultáneas para grupos reducidos (no más de 4 ó 5 alumnos) en las materias instrumentales; en el 2º ciclo, si hay profesorado disponible se sigue el mismo esquema.

La experiencia indica que cuando el déficit de conocimientos es superior a dos niveles, no se puede integrar en el grupo-clase, se formará entonces un pequeño grupo a cargo de un solo profesor **especialista** y con unos objetivos en consonancia con sus posibilidades. Esta actuación es imprescindible cuando el déficit llega al analfabetismo.

### **2. Incorporación sin conocer la lengua del país:**

Si en las otras materias el nivel es el del grupo, estos alumnos se integran muy rápidamente. Para favorecer esta integración es necesario organizar un refuerzo con clases complementarias de *Lengua*, con profesores especialistas, fuera del horario escolar, para lo cual es imprescindible que el Centro esté abierto y los horarios de los profesores sean flexibles, pues estas clases deben programarse en función de los alumnos para superar objetivos concretos.

Cuando además en una o más materias sus conocimientos están por debajo de los mínimos del curso, el refuerzo debe incluir a las otras materias y al alumno se le proporcionarán libro de texto y material didáctico complementario en su lengua de origen.

Son frecuentes los casos en que el alumno sólo se comunica en un idioma desconocido para el profesorado (chino, ruso, polaco, etc.), con lo que se hace imprescindible la labor de un intérprete -hoy inexistente-, que permita algún tipo de relación del alumno y de sus padres con los profesores, especialmente el tutor.

### **3. Absentismo:**

En la cultura gitana los hijos se incorporan muy pronto a actividades laborales para ayudar a la economía familiar, por este motivo, algunos alumnos desaparecen durante temporadas (campañas de la vendimia, la fruta, la remolacha, etc.), lo que les supone un gran desfase con el grupo. El déficit acumulado se puede paliar con clases simultáneas con otro profesor, programadas para grupos superreducidos en las materias instrumentales.

Para todas estas situaciones se necesita aumentar considerablemente las plantillas e incrementar, a costa de horas lectivas, el tiempo dedicado a organizar y coordinar los aprendizajes de estos alumnos.

Para terminar, quiero señalar tres problemas que se asocian con relativa frecuencia a la escolarización de minorías desfavorecidas.

### 1. *Comportamientos violentos:*

En varios Centros ha habido brotes de violencia que se manifiestan con comportamientos destructivos, peleas, insultos y agresiones físicas a miembros de la comunidad escolar y palizas a compañeros.

Estos comportamientos se sancionan con expulsiones de 15 a 30 días, e incluso cambiando a los violentos de Centro, pero frecuentemente, con la convicción de que no hemos solucionado el problema sino que lo hemos trasladado de Centro. Creo que los Departamentos de Orientación deben hacer un seguimiento de estos casos y estudiar la posibilidad de programas específicos que favorezcan su inserción sociolaboral.

### 2. *Falta de recursos económicos:*

Cuando se traspasan ciertos umbrales de pobreza, la escolaridad se hace muy difícil. En estos casos es imprescindible la concesión de becas de comedor, transporte, libros de texto y material escolar complementario a través del Centro.

Cuando se detectan situaciones de indigencia, se colabora con los servicios sociales de los Ayuntamientos.

### 3. *Abandono del sistema escolar antes de los 16 años:*

Es el problema mayor, aunque desde la escuela no lo vivamos como tal. Son muchos e interrelacionados los factores que conducen a dejar prematuramente la escuela, pero todos los pasos que se den para la escolarización infantil de estas minorías y su seguimiento sistemático redundarán en que vayan desapareciendo muchos de los problemas que estamos viviendo en la Educación Secundaria, entre ellos, el del abandono prematuro.

Estas situaciones y problemas, junto a otros que no he mencionado pero que existen en los Centros, exige que la Administración atienda las diferencias individuales de los Centros, conociendo sus peculiaridades, estudiando sus necesidades y proporcionando los medios materiales y humanos que se necesitan para que nuestros alumnos puedan alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria.



# ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

## TRATAMIENTO DE LAS DIFERENCIAS DE CAPACIDADES, APTITUDES, EXPECTATIVAS E INTERESES

Autor: Manuel Montero Vallejo  
IES "Celestino Mutis". (Madrid)

### La ley y sus contradicciones

*La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad 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 específica de grado o al bachillerato. (LOGSE, cap. 3º, sec. 1ª, art. 18).*

A continuación se enumeran las capacidades que deben adquirir los alumnos, y ciertamente no son pocos, pues se distribuyen en nada menos que 11 puntos (*ibid.*, art. 19).

*La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno ... (art. 20).*

Aquí, en algunos de sus enunciados más claros, aparece también una de las más claras contradicciones de la ley: han de transmitirse a *todos los alumnos* elementos básicos de cultura y nos permitimos añadir -de formación académica-, si así puede llamarse. Pero al tiempo admite que *no todos los alumnos son iguales*, pues hay que adaptar estos conceptos a sus *características* individuales.

O sea, que estamos ante una ley que extrema lo que se ha dado en llamar *comprensividad*, aunque no tiene otra solución que reconocer que todo no puede ser aplicado en igual medida a todos los alumnos. No habría problemas si se refiriesen a alumnos entre límites normales, pero con sus lógicas particularidades. Los hay si se trata de aquéllos que, por una causa u otra, se hallan fuera de estos límites.

No nos corresponde tratar de las desigualdades económicas ni podríamos decir étnicas. Constituyen dos pesados lastres que dificultan la incorporación al sistema educativo, por lo que pueden conllevar de empobrecimiento cultura y de problemas de adaptación. Nos movemos ahora en los campos puramente intelectual y de la motivación: *Capacidades, aptitudes, expectativas e intereses*. En rigor, convendría reducir a: A) Capacidades; B) Intereses. Porque con el primer apartado se relacionan estrechamente *aptitudes* y con el segundo *expectativas*; éstas estarán ligadas al grado en que a cada estudiante interese la materia en cuestión por el

motivo que fuere, una enseñanza *comprendiva* ha de entender en principio como irrenunciables una serie de compromisos mínimos con sí misma –artº 19-, que constituyen los objetivos básicos de la ley, dirigida en teoría a toda la población.

Aquí radica el problema: unas pretensiones tan amplias como poco concretas, que difícilmente soporta el andamiaje teórico que se ha instalado para lograrlas. Pero, en el empeño por lograr su meta, a este andamiaje se le colocan refuerzos que desvirtúan el modelo.

## Las recomendaciones

¿Ha existido ley más “desarrollada”? : un sinnúmero de adiciones. Algunas, sustentadas por Ministerio o Comunidades; otras son intervenciones por vía más o menos extraoficial –psicólogos, pedagogos, centros, grupos de estudio...-, que pretenden mayoritariamente justificar la ley o hacerla al menos dirigible: en suma, interpretarla. Si eso hay que hacer, mal empezamos. Mas existe un reconocimiento implícito de que, si así no se procede, el sistema es inviable.

### 1º Ciclo de ESO

Teóricamente habría de ser el núcleo inexpugnable, pues la ley –art. 21.2- previene que la aparición de optativas será creciente en cursos superiores, con lo que aquí el *currículum* en sus objetivos básicos debería ser cuasi intocable. Pero topamos con las *capacidades, aptitudes, etc.* Y, claro está, la permanencia de un año más en el ciclo se evita a toda costa.

Para solucionar las diferencias entre el alumnado, los interpretadores proponen una serie de adaptaciones sucesivas que se podrían agrupar en los siguientes niveles:

- Ajustes individuales del *currículum*.
- Adaptación curricular: ya hablamos de “adaptación”.
- Programación interdisciplinar (Prohibido hablar de *prediversificación*).
- Agrupamientos específicos, con adaptación curricular *significativa o muy significativa* (no se denomine, en lo posible, al invento *compensatoria*).

Esto sin contar con la figura del *profesor de apoyo*, cuya función es interpretada diversamente, pues puede ser entendido dentro o fuera de la clase, y para más de uno de los citados niveles.

Pensamos sinceramente que a mayor “adaptación curricular” más se incumple el sentido de la ley, por el empeño en aplicarla a tibios y troyanos. Lo que empieza por solución bienintencionada acaba con traición a los principios. El estudio elaborado por psicólogos-educadores de la Comunidad de Madrid se reconoce que, ya en el ajuste individual, hay que reducir objetivos,

contenidos, revisar criterios de evaluación, etc. Otros métodos como *animar o motivar* a los muchachos los consideramos más aceptables.

Naturalmente es todo más drástico según aumenta el rigor de la adaptación. En esta publicación, al llegar a la *adaptación curricular significativa*, se renuncia a los *objetivos básicos*. ¿Cuáles son, entonces, los *mínimos*?. ¿No se encuentra en entredicho lo pretendido por el modelo original?. Y que se vulnera el principio de igualdad parece obvio cuando la pregunta, *¿se evalúa atendiendo al esfuerzo... o atendiendo al currículum normal?*, se responde con denuedo: *¡Hay que atender a los objetivos!*. O sea, a los *inframínimos* y no a los básicos. Y de las exigencias a los demás chicos ¿qué?.

## 2º Ciclo de ESO

*En la fijación de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos, mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios... Se admite que ello pueda lograrse a través de ... contenidos e incluso de áreas diferentes.*

Bien: aunque no esté acorde con el espíritu igualitario, aquí la LOGSE admite que “no todo puede ser para todos”. Y es que en un segundo ciclo, y a partir de los 14 años, ya las diferencias de capacidades, aptitudes, etc., pueden ser mayores que las registradas entre las distintas sociedades del Planeta desde la Revolución Neolítica.

Ha de confesarse que es más fácil el asunto al llegar a este ciclo y a estas edades. También facilita la adscripción del alumnado a un nivel más exigente la cierta selección natural obrada en el primer ciclo, por cuanto –pese a todo– un estimable porcentaje de alumnos incardinados en los estratos más fuertes de adaptación abandonan o son desviados a otros centros, si tienen la edad suficiente.

Sin embargo, la situación es compleja: ¿Hasta qué punto se puede diversificar o adaptar?. En determinados Centros se envía a diversificación a alumnos por su conducta –no es solución– y en otros la adaptación de *currículum* es tan leve que se puede opinar de tales estudiantes que podrían a todos los efectos permanecer con su grupo originario. En otros, en cambio, se concentran alumnos de nivel lamentable en cuanto a conocimientos e intereses.

Cualquier caso, mejor sería establecer normas más claras y contundentes de diversificación y no temer a la verdad. Porque el resultado final es otorgar a todos la misma titulación y/o enviar unos cuantos a Garantía Social. Cierto es que, aunque no alcancen la línea pretendida, la diversificación a veces evita la última solución. Creemos que el planteamiento debe ser otro.

## La situación real

En algunos Institutos de la zona sur los propósitos de la ley, no han pasado de ilusiones y sus intenciones han fracasado. En 1º Ciclo la *prediversificación* es un hecho, ante la imposibilidad de integrar ciertos alumnos en los niveles deseados. La compensatoria dura ha de emplearse sistemáticamente ante el retraso de 3-4 años y más en algunos muchachos, que constituyen el 25-30 % del total de los respectivos cursos.

Las "agrupaciones específicas" cubren hasta un 65 %! de horario lectivo -19 sobre 28 horas-, no sólo por la insuficiencia de los conocimientos sino porque cierto sector dificulta el normal proceso formativo de los otros alumnos. Los cursos son de referencia totalmente, porque únicamente se juntan con los demás en Plástica y Educación Física, no sin protesta de los profesores de estas materias.

En cuanto a atenciones personalizadas y adaptaciones curriculares, no dejan de constituir cierta utopía. Psicólogos y orientadores no dan abasto -ésta es otra, ¿quién realiza ciertas adaptaciones?, y por otro lado: ¿puede un profesor de Secundaria preparar informes individuales de 150 alumnos?.

La compensatoria encubre en Centros la amplia zona extrarradial de Madrid, otros problemas, más de la competencia de mis compañeros de mesa. A la insuficiencia de conocimientos esenciales de bastantes alumnos se une la condición de desarraigo social vinculada a su entorno familiar, con sus secuelas de pobreza, rebeldía y escaso interés. Son muchachos almacenados en ciertos establecimientos docentes por la carencia de centros específicos para su atención. En muchísimos casos, las expectativas de integración escolar son nulas.

Adelantábamos que la atención a la diversidad en el 2º Ciclo, sin ser satisfactoria, presenta menores inconvenientes. Pero es obligado plantearse si, con otro género de enseñanza, podrían remediarse las carencias de este alumnado. Y realizar una rigurosa selección previa, pues las "diversificaciones" tienden frecuentemente a remediar lo irremediable: si se ve complicado que un sector del alumnado consiga ciertos objetivos, minimizándolos hasta lo increíble estamos creando una farsa.

Parece correcto admitir, en estos supuestos, que el 2º Ciclo no ha de ser igual para todos, si en la práctica no lo va a ser. Habilitar desde 3º de ESO otras alternativas de enseñanza con objetivos más ajustados a sus capacidades e intereses.

De los aspectos tratados, más difíciles de adecuar son la *capacidad* y la *aptitud* y lo más fácil de estimular, el *interés*. Pero para ello hace falta una ilusión, un resorte de motivación, completamente ausentes en la Secundaria.

## ¿Soluciones?

Con interrogante, porque no es nuestro cometido ofrecer recetas. El asunto requiere extenso estudio y no improvisación, mas se nos ocurren ciertos remedios relacionados con el sentido común.

Partimos de la base –deleznable y clasista, dirán, ideólogos y adalides de la LOGSE, y en otro plano, cuantos viven de ella- de que un enorme porcentaje de los españoles posee inteligencia comprendida en límites normales. Sin considerar un exponente absoluto al cociente, admitamos que las dos terceras partes de la población se encuentran entre el 90 y el 110; añadiendo alumnos de inteligencia superior, pero que no llegan a ser superdotados, podemos considerar que una enseñanza de carácter homogéneo puede ser válida para más del 80% de los jóvenes españoles. Queda claro que este grupo debe constituir nuestra referencia.

Naturalmente que las excepciones en un sentido u otro reclaman nuestra atención, pero no puede coherentemente en aras de ello sacrificarse a la mayoría. Tampoco pueden olvidarse *intereses* y *aptitudes*, pero son factores de más sencilla corrección, aunque no siempre encauzables.

Un 1º Ciclo homogéneo –cuanto más, mejor- sería lo deseable. Habría de contar con cuantos apoyos estimaran necesarios a la diversidad de los alumnos, más también está clara la necesidad de centros especiales en que, sin hipocresías socioeducativas, pudiesen atenderse mejor las discapacidades y deficiencias de cualquier tipo.

El resto de este elemental esquema no diferiría mucho de una propuesta que hicimos en 1981 –cuando el Gobierno de UCD estudiaba una primera reforma- y que ofrece parecido con la elaborada por unos compañeros de Cataluña.

Tras un expediente que plasmara con rigor las posibilidades, intereses y peculiaridades de cada alumno, podrían habilitarse tres ramas para el 2º Ciclo: una dirigida hacia el Bachillerato, con sus posibles diversas modalidades; otra, a Ciclos Formativos y F.P.; una tercera, orientada a la preparación para el mundo laboral. Por supuesto, serían muy elásticas en cuanto al mutuo trasvase de alumnos, pero las dos primeras habrían de incluir al final un control o “reválida” –no nos asustemos-.

Esta propuesta se asemeja a modelos como el alemán –éste, más drástico, pero más rico en variantes- y tiene antecedentes, como lo ya planteado en la década de 1870. También existe otra posibilidad, más sencilla y tajante, y solicitada a voces: ¿por qué no se amplía en un curso el Bachillerato?



# LA VIDA ESCOLAR

Presidenta: Pilar García Moreno

Secretario: Julián Martín Martínez

## CONVIVENCIA Y DISCIPLINA (REALIDADES Y EXPECTATIVAS)

Autora: Mercedes Ruiz Paz

CP "Tierno Galván". (Alcobendas. Madrid)

Me hubiera gustado decir unas palabras suaves y blandas sobre la convivencia. Repetir, una vez más, ese discurso teórico autocomplaciente sobre la tolerancia, el respeto y la solidaridad que tanto tranquiliza las conciencias de algunos, pero que tanto nos aleja a todos de la posibilidad de resolver los problemas de las aulas. Pero si nos encontramos aquí es porque en la actualidad se ha generalizado la percepción de que la convivencia escolar está sufriendo un proceso de degradación que llega, en ocasiones, a impedir el cumplimiento de los trabajos que la sociedad encomienda a las instituciones educativas.

Convendría dejar atrás de una vez el territorio de la consigna y llegar al de la convicción, y apartarse del discurso muelle sobre la convivencia, porque en la actualidad no está haciendo otra cosa que bloquear la posibilidad de reflexionar honestamente sobre el asunto. Conversemos, discutamos. Hablemos sobre la convivencia escolar. Pero no lo hagamos con la charlatanería farragosa ni bajo el mandato de esa pedagogía de salón que ha impuesto la obediencia y el silencio entre los profesores. Hablemos con nuestras palabras, con las palabras de la enseñanza.

El primer problema que dificulta el análisis de la situación es que hay quien niega que se esté dando proceso de degradación alguno en las aulas, y atribuye lo que el conjunto de los docentes denomina "problemas" a la escasa capacidad de estos para adaptarse a modos de convivencia "democráticos" o más "igualitarios". Desde hace años, cualquier propuesta de debate sobre la vida escolar se corta achacando el origen de los problemas al talante "rígido", "anticuado", "autoritario" e, incluso "antidemocrático" del profesorado. Cuando las cosas no funcionan, se dice que lo que falla del plan no es el plan mismo, sino su mala implantación debido a ese mismo profesorado de natural simple, poco entusiasta, resistente al cambio, y que no alcanza a comprender la excelencia del diseño establecido para la convivencia.

La realidad es otra, como todos sabemos. Cuando hablamos de problemas de convivencia, en realidad estamos hablando de problemas que están haciendo imposible la convivencia en el aula, problemas de indefinición de límites, problemas que impiden la buena marcha de la clase y, en definitiva, problemas de disciplina y de falta de respeto a las personas y a las normas.

Cada uno puede concebir un modelo ideal de convivencia en función de su historia personal, de su textura emocional, de su carácter. Pero urge prescindir de todo ello para conseguir un acuerdo entre todos. En primer lugar, la idea de los malos tratos debería dejar de asociarse

a la de disciplina. Esta asociación ha sido factor fundamental del actual proceso de degradación de la convivencia en los centros. Establecer una disciplina es exigir un comportamiento compatible con las normas de convivencia; la disciplina es un entrenamiento en el control que permite proporcionar un orden y una organización para la propia vida y para las relaciones con los demás. Abatir la disciplina es abatir la posibilidad de enseñanza y de formación de los alumnos. Abatir la disciplina es abatir la posibilidad de convivencia.

Del mismo modo que el término "convivencia" debe dejar de ser el disfraz de la tolerancia extrema hacia la indisciplina, términos como "normas", "límites", "deber" y no digamos "disciplina", tienen que volver a ser utilizados, esta vez con sus justos significados. Debemos despojarlos de sus arcaicas resonancias y reivindicarlos como elementos indispensables en la construcción de una ética democrática, de una sociedad democrática.

El segundo problema al que nos enfrentamos es la existencia de una fe ciega en los reglamentos, cuya redacción se pretende siempre tan exhaustiva que acaba resultando imposible, tanto como su aplicación práctica.

En ocasiones, incluso, esta aplicación no se exige porque o bien falta cohesión del equipo docente, y lo que es grave para unos no lo es tanto para otros, o bien se estiman las faltas leves como de poca importancia al compararlas con otros sucesos de mayor gravedad que se han producido. Unas veces, el profesor está cansado del cada vez mayor número de intervenciones que tiene que realizar a lo largo de la jornada; otras, abdica ante la posibilidad de quedar atrapado en la maquinaria burocrática que hay que poner en marcha para garantizar el cumplimiento de las normas: maquinaria cuya falta de inmediatez, a la postre, anula la eficacia de la sanción.

La realidad es que los profesores somos la primera línea en la defensa de los derechos de la población escolar. Pero esta defensa sólo será eficaz si garantizamos la seguridad del alumno en las aulas o, lo que es igual, si garantizamos que las normas son iguales para todos. Esto, que es la base del funcionamiento de la sociedad democrática, también debe serlo del funcionamiento de los centros escolares.

El tercer problema lo proporciona el mismo Real Decreto 732 del 5 de mayo del 95 sobre "derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros", cuando propone que los incumplimientos de las normas de convivencia "habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno", y que "se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector". De manera que a unos alumnos se les podrá exigir que se ajusten a las normas de convivencia, mientras que para otros se crea una "legislación especial" en función de su patología o su terapia particulares, de su marginalidad social, o del grado extremo de permisividad con el que haya sido educado en su ambiente familiar. Una peligrosa benevolencia que los centros no deben permitirse.

Pero los problemas son reales, los reglamentos no los solucionan, y mentir al alumno es garantizar su desadaptación.

La tarea socializadora del centro no consiste en engañar al alumno, tolerándole comportamientos que en una sociedad democrática no le van a ser tolerados. La tarea del centro consiste en indicarle los límites que no se pueden transgredir; consiste en mostrarle que lo que es grave en el centro lo es porque es grave para la sociedad a la que pertenece. No se puede considerar leve en el centro lo que es grave fuera de él. Las reglas, en definitiva, no dependen del criterio de este o aquel grupo de profesores, sino de la sociedad a la que los profesores representamos. Descendamos al ejemplo: no nos costaría imaginar qué sucedería con un joven que decide orinar entre las mesas de una cafetería. Pero si un alumno de la ESO decide orinar en un aula interrumpiendo una clase, el profesor sabe, desde el primer momento del incidente, que él mismo se ha metido en un lío. Un lío, en efecto, porque al parecer las cosas no son en las aulas igual que en el resto de la sociedad, y menos si suceden delante de un profesor, lo que otorga una automática condición de alumno a ese joven ciudadano, condición que parece eximirle de responsabilidades. ¿Qué es lo que hace que un mismo suceso se perciba de modo tan diferente según tenga lugar en un centro de enseñanza o fuera de él? ¿O es que intramuros se transforma en "gamberrismo" lo que extramuros es un delito? ¿Es la condición de alumno un eximente de responsabilidad frente a la de joven ciudadano?

Cuando un alumno agrede y lesiona a un compañero, inmediatamente se alzan voces recordándonos el derecho a la educación y a la escolaridad del agresor, olvidando el derecho del agredido y del resto de sus compañeros a disfrutar de un ambiente de estudio agradable y seguro.

Pero si hablamos del derecho a la educación del agresor, lo único educativo para él es ser sancionado.

Es el modo de mostrarle que cuando se incorpore como ciudadano de pleno derecho a la sociedad democrática, ésta no le va a tolerar que agrede a otros ciudadanos a su antojo. No sancionarle es educarle para la impunidad. Cuando hablamos de incorporar a la convivencia escolar a este tipo de alumnos, hablamos de adaptarlos a las reglas, a los derechos y a los deberes que la sociedad les va a adjudicar como ciudadanos, y no de que el resto de los alumnos y profesores aprendamos a convivir con lesiones, estragos, abusos, acosos, robos u hostigamiento.

Pero nada de ello será posible si no llegamos a un acuerdo sobre los siguientes extremos:

- 1) Ese concepto fundamental de las sociedades democráticas, que es la tolerancia, no puede hacerse sinónimo de debilidad: se trata del sistema que reclama de todos y cada uno, precisamente, la mayor responsabilidad.
- 2) En los centros escolares se deben adoptar como buenas las normas de convivencia que lo son para la sociedad; no se deben habilitar comisiones o consejos escolares como "tri-

- bunales de excepción" para juzgar delitos, como si el centro escolar estuviera afectado por un extraño principio de extraterritorialidad.
- 3) Las autoridades políticas de las diferentes Administraciones deben aceptar el principio de que el mundo de la enseñanza de ningún modo puede seguir formando parte de los materiales que habitualmente intercambian para sus negociaciones políticas, y deben acabar con las dementes, continuas y demagógicas adjudicaciones de nuevas tareas al mundo de la enseñanza, todas ellas ajenas a la docencia y, además, utilizadas como halago a su electorado.
  - 4) Las familias deben educar; ese es el principio. Sin él, nada de lo que hagan los docentes será eficaz. Las familias deben, además, informar a su hijo de que al centro se va a aprender y a aprovechar los conocimientos del profesor, de los libros y de otros medios que ahí se ponen a su alcance.
  - 5) Los centros de Primaria deben dejar de ser ludotecas o meros centros de guarda y custodia, para que los problemas de convivencia no lleguen consolidados a los centros de secundaria. No hay que perder de vista que la mayoría de los problemas de los docentes de secundaria lo son también de los profesores de primaria, que se han visto obligados a incorporar procedimientos que favorecen en el aula situaciones de dispersión, falta de concentración e indisciplina.
  - 6) Los profesores deben recuperar su dignidad de enseñantes, e informar a todos de cuál es su profesión, y reivindicar su derecho a ejercer esa y no otra.
  - 7) Hay que construir un sistema educativo amplio y diversificado que garantice el derecho a la educación para todos: este derecho es el que niega a sus compañeros el alumno sistemáticamente indisciplinado, gamberro o insociable. Su educación no puede construirse a costa de la de sus compañeros. Este alumno indisciplinado ha sido hasta ahora objeto de experimentos de integración, pero esos experimentos lo han sido, a un tiempo, y sin legitimidad alguna, con las vidas escolares de los demás. Cuando la incorporación al sistema ordinario de educación fracasa, una oferta amplia y diversificada puede ofrecer una posibilidad de formación y de futuro. Junto a un Bachillerato y una Formación Profesional ordinarios, parece necesario ampliar el concepto de Educación Especial al tratamiento de deficiencias profundas de índole social.

Por último, debe quedar patente que todo lo anterior no escapa a la consideración de medidas urgentes y provisionales, y que nacen de una situación enrarecida que nunca debería haber llegado a darse. Hasta los que no comparten estos puntos de vista estarán de acuerdo en que la mejor educación para la convivencia es la que se proporciona con la convivencia misma; pero ello ha culminado en el error de "enseñar tolerancia" siendo tolerantes hasta con la intolerancia, con la indisciplina o con la agresión. Es, en efecto, la propia conducta del docente la mejor enseñanza que en esta materia se puede dar. Si esta conducta se ha mostrado errática, incongruente o contradictoria al tratar los problemas de indisciplina, podemos con-

cebir la esperanza de que dejar a un lado las consignas y reivindicar la consistencia, los principios y la convicción puedan ser medida suficiente para el cumplimiento de uno de los olvidados objetivos del sistema: formar ciudadanos responsables y capaces de vivir en nuestra sociedad.



**Autora: María Jesús Villar Rubio**  
**IES "Leonardo Torres Quevedo". (Santander)**

### Introducción

¿Qué entendemos por actividades extraescolares?

Es difícil dar una definición exacta, pero en pocas palabras podríamos decir que, como su nombre indica, son aquellas actividades realizadas por alumnos y profesores de una escuela, que no constituyen enseñanzas regladas por cómo, cuándo y dónde se realizan, y que van encaminadas a colaborar en la formación de los alumnos.

### Legislación:

LOGSE: Título IV. De la calidad de la enseñanza, artículo 57, 5.

LOPEG: Título I. De la participación de la comunidad educativa, artículo 3.

Decreto 83/1996.:

Consejo escolar, artículo 21, J y K. Director, artículo 30 c, m, ñ, r. Jefe de Estudios, artículo 33 c y j. DACE, artículos 45, 46 y 47. Departamentos didácticos, artículo 49, g. Tutores, artículo 56, h, i. Programación didáctica por Departamentos, artículo 68, i. Programación general anual, artículo 69, d. Junta de Delegados, artículo 75, g. Asociación de Padres, artículo 78, g.

Orden 29 de Junio de 1994.

Instrucciones de funcionamiento de coordinación: 17, 18, 19, 20.

Proyecto educativo de Centro: Instrucciones 29 y 30.

Programación anual de Actividades complementarias y extraescolares: Instrucciones 49, 50, 51, 52, 53 y 54. Aquí es importante resaltar la instrucción 50.

*"Las actividades complementarias y extraescolares tendrán carácter voluntario para alumnos y profesores, no constituirán discriminación para ningún miembro de la comunidad y carecerán de ánimo de lucro"*

Esta instrucción es determinante para el desarrollo de todas las actividades extraescolares.

**D.A.C.E.** (Departamento de actividades complementarias y extraescolares).

Fue creado por el Real Decreto 929/1993. (Este Decreto fue derogado y sustituido por el 83/1996 (desarrollando la LOPEG).

Lo componen: el Jefe del Departamento, nombrado por el Director entre los profesores titulares del Centro, cuya misión es promover, organizar y facilitar estas actividades, y los profesores y alumnos responsables de las mismas.

A lo largo de estos siete cursos, este Departamento ha ido adquiriendo sus peculiaridades dentro de cada Centro. A él pueden acudir los alumnos, además de para organizar las actividades para las que fue creado, para recibir información de los acontecimientos culturales en su entorno, así como del funcionamiento y manera de contactar con otras organizaciones juveniles de interés con las que en ocasiones colabora: O.N.G. y organizaciones deportivas y culturales de la zona.

## **Análisis de las actividades más frecuentes en los centros de enseñanza secundaria.**

### ***Extraescolares complementarias de las programaciones regladas.***

#### **Las salidas**

Preparadas desde los distintos departamentos como un complemento de lo visto en clase (Arte, Ciencias Naturales, etc.), suelen ser actividades que están muy bien elaboradas y han venido desarrollándose tradicionalmente. Se debe procurar que se beneficien de ellas todos los alumnos; normalmente conllevan la salida de un día o dos de viaje y esto tiene algunos problemas:

- Si se realizan en día lectivo, los alumnos pierden las clases de ese día.
- También pierden las clases los alumnos de los profesores que realizan la actividad.
- Cuestan dinero y esto hace que algunos alumnos no puedan asistir.
- No son obligatorias y algunos alumnos no asisten porque no quieren. ¿Qué se hace con ellos en el centro?

Puede ser una solución realizarlas en fin de semana y que los profesores tengan compensaciones en su horario general ya que estas actividades son bastante fijas en cada centro.

Es un problema el que algunos alumnos no dispongan de medios económicos. Si esto ocurre, el Centro de un modo elegante debe subsanarlo porque estas salidas de un día no son

muy costosas y aquí, si se realiza la actividad se tiene que estar dispuesto a hacer el sacrificio económico para ayudar a estos alumnos.

### **Concursos y Olimpiadas Científicas**

Este tipo de actividades se desarrolla desde el aula, allí se detecta a los alumnos dispuestos para ellas y se trabaja con ellos entregándoles lecturas o problemas que se corrigen en los recreos o en "huecos". Los profesores no disponemos de tiempo especial para ellas y seguramente no es imprescindible, porque son actividades muy gratificantes para el profesor y el hecho es que se realizan en muchos Centros. Cuando se consigue un premio, es conveniente airearlo para que todos los alumnos lo sientan como algo bueno y suyo y así valoren más su Instituto.

### **Competiciones deportivas**

En este campo existe, fuera de los centros, una red de clubs y asociaciones en las que participan los alumnos interesados. De todos modos, una "liguilla" entre los Centros ayuda a estimular una sana rivalidad y orgullo del Centro al que se pertenece, que, por supuesto, hay que controlar. En este punto creo que sí son muy positivas las actividades deportivas entre profesores, que contribuyen a crear un buen clima.

### **Asistencia a conferencias, espectáculos, exposiciones, actividades musicales**

Siempre conviene, a poder ser, que se realicen fuera del horario lectivo. Esto suele ser dentro de la misma ciudad y es conveniente que los padres de los más pequeños se responsabilicen de llevarlos.

### **Actividades de convivencia y ocio**

En este grupo, las realizadas fuera del horario lectivo son siempre de gran interés: **senderismo, coros, talleres de fotografía, etc.** Sólo es necesario que haya profesores dispuestos y preparados para realizarlas. También es conveniente, si son bastante fijas, que los profesores tengan compensaciones horarias.

Muy distinto a todo lo anterior son los **viajes de varios días de duración:**

- Viajes de estudios.
- Viajes a pueblos abandonados.
- Viajes a la nieve.

- Viajes a centros de la naturaleza.
- Intercambios con alumnos de otros centros españoles o extranjeros.

Estas últimas actividades crean verdaderos problemas en los Centros. Normalmente va sólo una parte de los alumnos de un curso con varios profesores, y la situación es la expuesta en los viajes de un día o dos, pero agravada, y aquí no cabe la solución de los fines de semana.

Creo que el sentido común se acabará imponiendo en todos los Centros y este tipo de viajes serán muy excepcionales, aunque alrededor de estas actividades ya hay unos florecientes negocios, que procurarán prosperar.

Por supuesto que los alumnos que asisten vuelven encantados, y cómo no si tienen unas buenas vacaciones a mitad de un trimestre en lugar de estar estudiando.

Todos los planes relacionados con estos viajes debería plantearlos el Ministerio en tiempo no lectivo, y utilizar todos esos recursos para ayudar a muchos de estos alumnos que no disponen de medios económicos a tener unas vacaciones culturales fuera de su domicilio, y realizarlas con monitores o profesores dispuestos a ello. La discriminación a que dan lugar estas actividades es casi siempre sangrante, porque los muchachos que no pueden ir quedan en el Instituto muy relegados durante el tiempo que dura la actividad.

### ***Biblioteca. Revista. Internet***

El funcionamiento de la Biblioteca ya está bastante reglamentado y es importante que pueda funcionar en horario de tarde para que los alumnos la utilicen como centro de estudio y consulta.

También es una actividad de gran interés la revista, donde se dé cuenta de la vida escolar y que canalice los intereses literarios, culturales y críticos de los alumnos.

En estos momentos, es conveniente que todos los alumnos puedan acercarse a Internet. Dado que muchos no disponen de medios en su hogar, el Instituto es un sitio ideal para que ellos puedan allí tener acceso; es por esto por lo que es urgente que se tomen medidas para dotar a todos los Centros y que pueda funcionar en horario de tarde a la vez que la biblioteca.

### ***Participación en campañas de prevención sanitarias***

Creo que las campañas sanitarias sobre tabaco, alcohol, drogas, sexualidad, sida, deben realizarse continuamente, y, como todos los chicos de los 12 a los 16 años de edad pasan por el centro escolar, será ese el mejor sitio para que dichas campañas lleguen a todos. Deben ser organizadas por personal especializado normalmente ajeno a los Institutos, pero dentro de los mismos y fuera del horario de clase, repitiéndose cada año las mismas para que, así, todos los alumnos vayan participando en todas.

## Propuesta

### **Responsabilidad civil**

Los profesores somos conscientes de la responsabilidad que tenemos con nuestros alumnos, y que, tanto en clase como fuera de ella, nuestra actitud ha de ir encaminada a procurar que ningún alumno sufra ningún tipo de percance; pero la línea divisoria de nuestras actuaciones entre lo conveniente o no, entre la autoridad necesaria y el autoritarismo no siempre está clara.

Todos queremos que este asunto esté regulado por ley para sentirnos protegidos, porque, si no es así, tenemos que confiar en nuestra buena suerte y esto nos produce recelos y miedo.

### **Actividades que se deberían regular para que se lleven a cabo en todos los centros: Biblioteca. Revista Internet. Campañas preventivas. Promoción de las de tipo 1 y una cuidadosa selección de las de tipo 2**

Por la naturaleza de las actividades, porque no interfieren en horarios lectivos, porque se pueden beneficiar todos los alumnos y porque realmente completan aspectos muy interesantes de su educación, deberían establecerse en todos los centros las siguientes actividades:

- Biblioteca con horario de tarde para que puedan usarla como aula de estudio y consulta. Con un profesor encargado de la misma con actividades de fomento de lectura, Ferias del Libro, promociones, etc. (Hay ya muchos Centros en los que así funciona).
- Revista, con obligación de desarrollar al menos uno o dos números al año y que sirva para informar de todo lo concerniente a la vida escolar con participaciones de tipo literario, cultural y científico por parte de profesores y alumnos. Podría encargarse al Departamento de Lengua o a algún otro profesor con una buena disposición para el cometido.
- Internet para el uso de los alumnos en el mismo horario que la biblioteca, con petición previa de hora para su uso.
- Campañas de prevención de tabaco, drogas, alcoholismo, información sexual y sida, que deberían de realizarse en los cuatro cursos de la E.S.O.

Seguir promocionando todas las actividades del apartado 2.1. Aquí, el único problema son las salidas de un día o dos de los que, a veces, se toma algún día lectivo. Sería conveniente, en lo posible, no elegir días lectivos y compensar económicamente a los profesores su trabajo en días de fiesta, si es una actividad que habitualmente realiza un Departamento, con compensación horaria para los profesores que la lleven a cabo.

También es conveniente aprovechar estas salidas por más de un Departamento; de estas actividades todos conocemos ejemplos muy apreciables. Así mismo, también pueden promocionarse las de tipo 2-2 que no interfieran el horario lectivo.

Sin embargo, las actividades del bloque 2-2 y los viajes de varios días deben estudiarse cuidadosamente, porque perturban mucho las actividades normales del Centro. Es por esto por lo que deberían de organizarse las ofertas en periodos de vacaciones y establecer que les acompañasen monitores, padres o profesores con remuneración especial.

Las Semanas Culturales presentan también algunos problemas: se concentran en ellas demasiadas actividades y se rompe totalmente el trabajo regular; por otra parte, una semana es demasiado tiempo. Sería mejor espaciar las actividades y dejar la fiesta para algún otro día como podría ser los últimos de cada trimestre, y las actividades de interés trasladarlas a alguna tarde a lo largo del curso.

### ***Autonomía e Inspección***

Por último, voy a hacer una reflexión sobre la autonomía de los Centros escolares. En este tipo de actividades, la autonomía es necesaria para aprovechar las distintas situaciones de que se disponga.

No obstante, en los centros públicos, debería haber orientaciones y un control de la Inspección acerca de la calidad de una actividad cuando ésta interfiere el horario lectivo. Así mismo, sería conveniente limitar los horarios disponibles para ellas.

**Autor: José Carlos Arjiz Tresguerras**  
**IES "Cerro Couselo". (Orense)**

### **¿Por qué participo en el Congreso?**

Ante todo, quiero dejar claro que no me considero un teórico de la enseñanza, ni un técnico de la educación ni, menos aún, un maestro. ¡Quién pudiera!. Me siento un profesor con vocación educativa. Por ello, cuando contactaron conmigo para participar en esta reunión, el primer impulso fue declinar el ofrecimiento y seguir, como desde hace veintisiete años, la labor sorda de las aulas, en esa "lucha diaria" con un alumnado que, cada nuevo año académico, se diferencia, más y más, en hábitos, conducta y disposición para el estudio de los del anterior curso escolar. Esta situación es tratada habitualmente entre nosotros en pasillos, reuniones, claustros, etc. Por eso, tras la duda inicial, opté por aceptar la proposición de estar aquí, pues llegué a la conclusión de que si aprendemos de aquellos compañeros y compañeras, o de otros profesionales, de sus teorías y planteamientos didácticos y pedagógicos, también los que nos consideramos profesores vocacionales debemos involucrarnos en los foros donde se debate la problemática actual de la enseñanza. El presente congreso sobre la ESO me permite coparticipar en la exposición pública de los problemas, en crecimiento casi geométrico, que envuelven el actual proceso educativo, intentar analizar las causas, no sólo que los originaron, sino que los potencian y, fundamentalmente, si fuera posible, encontrar los medios de, al menos, contrarrestar los efectos anti-sociales y anti-educativos en los que están inmersos la mayor parte de los jóvenes.

Por otro lado, el tema planteado en esta Mesa Redonda, "La Vida Escolar", me preocupa cada vez más, y, dentro de ella, la participación de los sujetos que formamos parte de la misma por la falta de interrelación entre los distintos grupos sociales, especialmente entre alumnado, profesorado y familia. Además, el contacto directo con vosotros, llegados de todo el Estado, para intercambiar preocupaciones y atisbar posibles soluciones, me indujo a estar a este lado de la mesa. Espero que en otra oportunidad estéis cualquier otro u otra, presente o ausente.

Autojustificado por mi presencia en esta Mesa Redonda, ¿cómo contemplo, desde mi experiencia personal, el desarrollo de la participación e interrelación entre los grupos de agentes sociales que constituimos el entramado de la Comunidad Escolar?

### **Un sistema educativo integrador**

Parto, como otros, de la aceptación de un sistema educativo integrador. Sistema potenciador del desarrollo de capacidades tanto a nivel individual como de grupo, basado en una edu-

cación en valores y en un conocimiento comprensivo. Esta idea de individuo y grupo, potenciados en sus capacidades, estará orientada a la cooperación y solidaridad. El lograrlo requiere de la participación combinada no solo del propio alumnado y del profesorado sino también de padres y madres o representantes legales, es decir, de la intervención de los llamados agentes sociales responsables.

## Entorno de la comunidad escolar: la comunidad educativa

En los centros formativos, hoy en día, estaremos atentos a los conocimientos informales (currículum oculto), no para impedirlos sino para, admitiéndolos, analizar el tratamiento que vamos a darles y, de este modo, mediante el diálogo, una actitud crítica se convierta en un aprendizaje que permita responder al conflicto de valores. Ahora bien, ¿cuál es la procedencia de los conocimientos informales? ¿es la propia comunidad? ¿es el entorno?. Tal vez, debería aclarar primero qué es, para mí, entorno y comunidad y, a continuación, responder a la pregunta.

El término entorno es sinónimo de contexto, medio,... Sea como fuere ¿qué magnitud tiene el entorno?. Creo que no es fácil de precisar porque en el camino del proceso educativo nos hemos encontrado con los medios visuales y las redes cibernéticas y, no tengo ni idea, de hasta dónde y cómo pueden influir. Supongo dependerá de la capacidad cognitiva del alumnado. Lo que sí tengo claro es que es una realidad externa con la que contacta el alumno y el centro educativo como base de actividades de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la expresión comunidad, también encierra un contenido de difícil aclaración, tanto es así que algunos autores la identifican con entorno, por ser las personas lo importante del mismo. La comunidad debe considerar a la integración de los sujetos que actúan interrelacionándose en el entorno. Otra cosa es cuando nos referimos a "comunidad escolar", "comunidad educativa", "ciudadanía", "territorio", "comunidad local", etc. Podré, en ocasiones, emplear estos términos, sobre todo comunidad escolar y comunidad educativa de modo unívoco erróneo, pero la primera la identifico propiamente con comunidad y la segunda con los sujetos formales del proceso educativo, en una palabra, profesorado, familia o representantes legales y alumnado. De cualquier manera, en toda expresión sinónimo de comunidad debe estar presente la idea de interrelación de sujetos, aunque en el caso de la "comunidad educativa", desde mi opinión, adolece de ella y, sin embargo es clave en la búsqueda de posibles soluciones al actual momento del proceso educativo.

¿De dónde, entonces, proceden los conocimientos informales que entran en los centros formativos?. Por lo expresado, es perfectamente lícito decir que la procedencia de los mismos se asienta en el propio entorno comunitario, al margen del modo en que cada sujeto lo adquiere. Destacaremos de los conocimientos informales los considerados negativos:

- Materialismo y búsqueda de bienestar.

- Conflictividad social: sexismo, racismo-emigración, desempleo.
- Drogadicción y delincuencia.
- Crisis de valores morales y éticos.

Si a ello añadimos:

- Preparación deficiente, pedagógica y didáctica, del profesorado en general y del tutor/a en particular, especialmente para la atención al alumnado de la ESO.
- Inexistencia de profesorado de apoyo cualificado para los alumnos con retrasos.
- Dificultad por parte de las instituciones educativas escolares, no tanto teórica como práctica, para asumir el brusco cambio social y político.

Todo ello, nos conduce inexorablemente, si no se pone remedio, a señalar con mayúsculas el incremento de la "violencia" y el desfase existente entre la realidad social y los centros educativos.

¿Cómo podremos solucionarlo o, al menos, paliarlo? ¿cuáles son los medios más idóneos y efectivos para conseguir un aprendizaje válido para nuestros alumnos que les ayude a dar respuesta al entorno?. ¿Disponemos de ellos o es necesario crearlos?.

## **La participación de los agentes sociales en la Comunidad Escolar:**

La Comunidad Escolar es el conjunto de sujetos de su entorno y que directa o indirectamente se relacionan con ella. Ahora bien, expresado tan genéricamente este principio nos aclara muy poco el cómo y el grado de participación. Además, el conjunto, en este caso, no es identificador de un todo, sino de sujetos independientes que al irse relacionando contrastan similitud de pareceres y pensamientos que los aproximan y les permite constituir grupos sociales diferentes, pero con un hilo conductor común: influir en mayor o menor medida en la dinámica de la vida escolar. Esa medida de influencia, nos permite diferenciar dos grandes agrupaciones de agentes sociales, los responsables o formales (sujetos responsables) y los colaboradores o no formales (sujetos colaboradores). Haremos, por su importancia y el tiempo otorgado a la ponencia, especial hincapié en los primeros, aunque, en primer lugar, puntualizaremos sobre los segundos.

### **Los agentes sociales colaboradores**

En las actividades que desarrolla cada centro, además de la propiamente docente y de las complementarias que tienen como principal protagonista la intervención del profesorado y como único destinatario al alumnado, existen otras actuaciones, curriculares o no, que preci-

san de otros sujetos o agentes sociales, profesionales o institucionales ajenos al centro educativo, colaboradores esporádicos o asiduos en las actividades extraescolares - es tema de otra ponencia-. Los agentes sociales, profesionales o institucionales, no formales son, cada vez en mayor medida, aceptados y reclamados por el profesorado en la dinámica educativa, por el sentimiento de un cierto desamparo frente a los problemas planteados por la actual juventud y que requieren la respuesta de un "experto".

Los sujetos colaboradores más significativos en su decidido apoyo al centro escolar son, o deben ser, los integrados en organismos y entidades del entorno como APA, Ayuntamientos, Centros de Formación Permanente de Profesorado, ONG, y en este Estado de las Autonomías, la Administración Autonómica, y en la Unión Europea, especialmente a través de la REEP -Red Europea de Escuelas Promotoras- de las acciones y proyectos de programas europeos. En este punto, echo en falta a los sindicatos, ¿por olvido? no, ¿por duda? sí. Hace tiempo fui reacio a ellos, hoy estoy sindicado. Los sindicatos deben jugar un papel intermediario entre los agentes sociales y colaboradores y los agentes sociales responsables, o lo que es lo mismo, entre la parte de la Comunidad Escolar no formal y la parte formal, pues por su idiosincrasia, como profesores son sujetos responsables pero como institución, al estar imbuidos en un proceso más genérico, sindical-político-social, se integran en el entorno no formal. Desde esta atalaya, les pediría no salir de su objetivo prioritario sindical-social-educativo en detrimento de otro sindical-político-económico.

### **Los sujetos responsables**

Y llegamos al "quid", a la arquería del proceso educativo, padres y madres, alumnado y profesorado. Y, en la arquería, la clave es, para mí, el profesorado. ¿Por qué? tomo literalmente de C. Moreno, siguiendo a J.M. Esteve o a A. Polaino, lo siguiente "Nos encontramos con situaciones de estrés y ansiedad en el profesorado que vienen causadas por un trabajo que navega entre la utopía y el conflicto. De esta forma se puede desembocar con facilidad en la inhibición o incluso en el absentismo. El profesorado afectado puede pertenecer a Educación Infantil, Primaria o Secundaria, no existen diferencias relevantes". Ante este diagnóstico: estrés, ansiedad, inhibición, absentismo, ¿qué podemos pensar? ¿qué podemos hacer?. Pensar, pensar, parece que poco, pues ya lo han hecho por nosotros señalando lo que nos ocurre. Ahora bien, ¿qué hacer conociendo lo que el entorno provoca en la vida escolar y sabiendo del mal que padecemos?, buscar el remedio. Ese remedio, en una gran proporción, pasa por tener una relación más fluida y dialogante con los otros agentes responsables, es decir, alumnado y familia.

Tradicionalmente, el binomio educativo ha sido el profesorado y el alumnado, en el que el docente lo era todo y el discente un mero oyente. Incluso, hoy mismo, se sigue aplicando y postulando ese método de enseñanza, sin tener presentes las características del actual alumnado que o no es proclive a un estudio memorístico (no estoy en contra de la memoria comprensiva sino todo lo contrario) ni a una docilidad en clase. Este sistema operativo implicaría

todavía un mayor grado de violencia. La clase debemos entenderla como una "comunidad de investigación solidaria" (M. Martín), en la que el aprendizaje individual se asiente en la cooperación, articulando con planteamientos dialécticos y prácticos lo conceptual con lo actitudinal y lo procedimental. Pero, aún así, surgen situaciones en las que el binomio alumnado-profesorado no funciona ni incluso con el apoyo del Departamento de Orientación o de otros expertos, con lo que el proceso educativo se interrumpe o se deteriora. En una palabra, se produce el fracaso escolar. Y, es verdad, habrá casos en que dicho fracaso, a pesar de poner todos los medios inimaginables no se pueda evitar, pero en otras muchas ocasiones si intercambiáramos pareceres con las madres y padres mejoraríamos la situación.

Este otro elemento, padres y madres, constitutivo del grupo de agentes sociales responsables, se encuentra representado por las APA en los centros escolares, pero dicha representación participe en el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno, atiende más especialmente a aspectos administrativos y de apoyo a las actividades escolares que a la evolución formativa del alumnado. ¡Entendámonos bien! No pretendo que entren en nuestra programación curricular, ese apartado es nuestro, sin embargo sus visitas al centro no hay que esperarlas sólo a fin de curso ante unas deficientes calificaciones o por motivos puntuales o reiterativos de una mala conducta. Antes de llegar a estas situaciones actuaremos preventivamente, manteniendo un contacto más frecuente e intercambiando opiniones sobre la evolución educativa del hijo, contrastando actitudes y conductas que desarrolla en el aula, en el centro y en casa. En la relación familia, profesor, alumno, se procurará que todo el profesorado colabore más activamente.

## La acción tutorial dinamizadora y coordinadora de la Vida Escolar

La Tutoría y su acción tutorial está plenamente articulada y desarrollada, aunque en exceso, como todo el sistema educativo de la LOGSE.

Sin embargo, la acción tutorial en la práctica diaria es difícil ejercerla con regularidad y efectividad por la enorme actividad que genera y del poco tiempo que se dispone. No es sólo la atención a los tutorandos, a sus madres y padres, es también el cumplimiento y cumplimentación de lo recogido en circulares, normativas, expedientes, etc., reuniones de trabajo con Jefatura de Estudios o con el Departamento de Orientación. Por ello, el profesor/a rehuye la acción tutorial, y sólo será tutor por obligación, buscando aliviar la carga de trabajo de la mejor manera posible. Pero, a esta situación, hay que ponerle solución, pues la clave mal encajada en el arco, no sólo provoca el derrumbe de la arquería, sino inclusive del edificio. Y, la colocación correcta de esta "clave" en el sistema educativo a la hora de hablar de participación es la labor tutorial que debe ser dinamizadora y coordinadora.

### **La acción tutorial dinamizadora**

Partimos, en primer lugar, de una falta de estímulo en un profesorado desanimado, apático y con un sentimiento de que contamos menos en la sociedad. El invertir esta sensación, no va a depender ya de seguir legislando –repito, hay exceso de leyes-, sino de poner los pies en la realidad: programaciones curriculares inadecuadas, falta de preparación metodológica y didáctica para el sistema y características del actual alumnado, desconexión entre los diferentes niveles escolares, desconexión entre los agentes sociales formativos, aleatorio nombramiento de tutores, tiempo escaso en los horarios escolares para la dedicación a la labor tutorial, etc. Todo ello dificulta una acción tutorial capaz de prestar la atención adecuada a madres y padres, y menos para captar el entorno socio-familiar del alumno.

Si, dentro del actual sistema educativo o de cualquier otro, entendemos que la figura del Tutor es la que mejor puede dinamizar la participación de los sujetos responsables en la Vida Escolar, abogaremos por:

- Nombramiento de profesores cualificados didáctica y pedagógicamente y con espíritu vocacional.
- Aumento y flexibilización del horario de la tutoría para la atención a madres y padres, por ejemplo., equivalente a las materias con mayor número de horas para la acción tutorial.
- Estímulo económico en cuantía próxima a una jefatura de seminario.

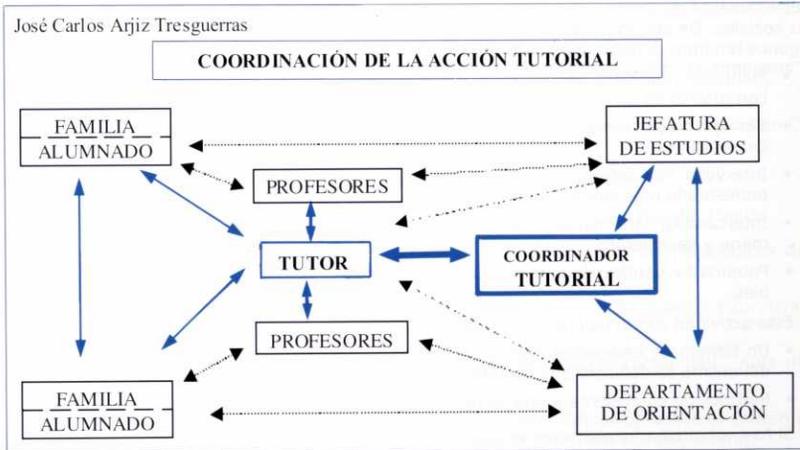
Para mí, lo que queda descartado, a pesar del voluntarismo puesto por el profesorado-tutor, es la efectividad del actual sistema de llevar las tutorías, incapaz de conseguir la participación de madres y padres, y consecuentemente la nula posibilidad de contrastar hábitos, conductas y actitudes de los hijos/alumnos. Por lo contrario, si tomamos en consideración lo apuntado, la mejoría sería notoria en poco tiempo.

### **La acción tutorial coordinadora: El Coordinador Tutorial**

La figura del profesor-tutor no es sólo intermediaria en la relación entre alumnado, madres/padres y profesores, sino que también presta atención a las reuniones y actividades que tanto Jefatura de Estudios como el Departamento de Orientación le solicitan. Este tipo de coordinación es muy globalizado, poco participativo y produce, generalmente, desgana e indiferencia. También este aspecto puede mejorar. ¿Cómo? (Véase gráfico de página siguiente)

Es cierto que la Ley Orgánica de 1995 establece como una de las funciones de Jefatura de Estudios la de "coordinar y orientar la acción de los tutores"; pero, además de esta coordinación realiza otras cuatro y, encima, ejercer, sustituir, elaborar, establecer, facilitar... o cualquiera otra que... isin palabras!. Y, en relación a los Departamentos de Orientación, una de sus funciones, entre catorce, es la de "coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico...", es decir, el

José Carlos Arjiz Tresguerras



aspecto específico de detectar dificultades o problemas educativos de desarrollo o aprendizaje, y "cooperar con los tutores en la información a las familia...". Por lo tanto, el Departamento de Orientación, indispensable en el sistema educativo, interviene -fundamentalmente- como soporte técnico y cooperador con los tutores.

Sin dudarlo, son los tutores los que deben coordinar el proceso educativo y la relación entre los agentes sociales responsables. La acción tutorial en el aula detecta a los alumnos que, en momentos puntuales, sus conductas y aptitudes son irregulares pero susceptibles de resolver dialogadamente con ellos o con la intervención de sus padres y/o del profesorado. Esta función tutorial, también se encuentra en la antedicha Ley Orgánica, acompañando a otras veintiuna, como la de "coordinar adaptaciones curriculares...", "... ajustar diferentes metodologías...", etc. Pero, siempre, referidas a un tutor y su grupo. Por ello, al interpretar la propia Ley Orgánica, sobre las funciones tutoriales, destaco que al existir varios tutores y varios grupos en cada curso, y a su vez, varios cursos, puede deducirse del espíritu de la Ley la figura de un Tutor de

tutores que los coordine, al margen de las citaciones que Jefatura de Estudios y/o Departamento de Orientación realicen a los tutores individual o colectivamente o a otros sujetos sociales. De ahí, mi propuesta de la denominación de Coordinador Tutorial (en el recuerdo algunos tenemos la figura del coordinador de área), que se encargaría de:

- Mantener reuniones periódicas, si fuera factible semanales, participativas y activas, bien con tutores de un mismo curso o entre diferentes cursos.
- Ser la correa transmisora entre tutores y Jefatura de Estudios y Departamento de Orientación.
- Intervenir con Jefatura de Estudios y Departamento de Orientación en la elección del profesorado más idóneo para Tutor.
- Intercambiar información y experiencias sobre los planteamientos curriculares con primaria y bachillerato.
- Potenciar y verificar la participación y coordinación entre los agentes sociales responsables.

Esta actividad coordinadora se respaldará con:

- Un tiempo de dedicación análogo al solicitado para los tutores en el que un porcentaje del mismo se dedicará a la coordinación específica con ellos.
- Retribución equivalente a una jefatura de seminario.

Si hay voluntad administrativa se podrá conseguir.

## Conclusión

La actual Vida Escolar no es fácil, está llena de dificultades, pero lamentándonos no conseguiremos solucionarla. En la participación de la Administración, sindicatos, familia y, también cómo no, alumnado, pero especialmente del profesorado está el mejorarla. Las propias Mesas Europeas de la Educación en su documento de los lineamientos, "77 medidas para mejorar la calidad de la Educación", recoge el siguiente enunciado "la participación del Profesorado y de los Agentes Sociales, en general, deberá ser efectiva en la confección de los documentos de las Reformas Escolares".

Nuestra ilusión y voluntad será decisiva para la consecución de una Comunidad Escolar más solidaria y cooperativa, y en el deseo de lograrlo "asumiremos" el nivel educativo en que nos encontramos y mantendremos una coordinación regular con los compañeros y compañeras de otros niveles.

Solicito finalmente una homogeneización administrativo-territorial para el profesorado en general.

## Bibliografía

- CARBONELL SEBARROJA, J. (1995), "Escuela y entorno", Ed. Morata, Madrid.
- COLECTIVO AMANI, (1994), "Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos", Ed. Popular. Madrid.
- DIAZ AGUADO, M. Y BAJARA, A. (1993) "Interacción Educativa y Desventaja Sociocultural", C.I.D.E., Madrid.
- ESTEVE ZARAGA, J.M. (1994), "El malestar docente", Ed. Paidós, Barcelona.
- GIMENO, J. (1988)m "El Currículum una reflexión sobre la práctica", Ed. Morata, Madrid.
- POLAINO LORENTE, A. (1982), "El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control", Revista Española de Pedagogía, nº 157.
- RIBA, C. (1999), "La relación de la escuela con el entorno", Aula de Innovación Educativa, nº 79.
- SUBIRATS, J. (1999), "Escuela y territorio. El concepto de escuela comunidad", Aula de Innovación Educativa, nº 79.
- TRILLA BERNET, J. (1995), "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar", (Colectivo, "Volver a pensar la educación"), Ed. Morata, Madrid.



# EL PROFESORADO

Presidenta: Pilar Cavero Montori

Secretario: José Luis Arias Garnelo

## FORMACIÓN

Autor: Roberto Salmerón Sanz

IES "Carlos Bousoño". (Majadahonda. Madrid)

### Introducción

#### ***Algunos rasgos de la situación actual:***

Agradezco al Ministerio de Educación y Cultura la oportunidad que me brinda de intervenir en estas Jornadas para poder intercambiar experiencias, ilusiones y proyectos con un grupo de compañeros tan cualificado. Parece oportuna la convocatoria de estas Jornadas y, después de felicitarle, sólo cabe el reproche de que se deberían convocar con mayor asiduidad. Con toda probabilidad se cometerían menos errores. La voz del profesorado, de los profesionales de la Educación, es lo primero que debería escuchar un ministro al asumir la responsabilidad de nuestro ministerio, no lo último cuando la legislatura agoniza.

El acto tiene un sentido institucional al convocarlo el Ministerio de Educación y Cultura, pero dadas las nulas posibilidades de que lo que aquí se debata se traduzca en alguna decisión ejecutiva de gobierno, más bien parece que podrían aprovecharse las deliberaciones para enriquecer los programas electorales de los distintos partidos. Dado que se promete su publicación inmediata, incluso vía Internet, podemos estar contentos de que los políticos nos escuchen y que las ideas y deliberaciones aquí expuestas puedan ser aprovechadas por toda la comunidad educativa.

Se me pidió que participase en un debate sobre la ESO, días más tarde sobre la Vida laboral y perspectivas del profesorado y, al final, sobre Formación del profesorado. Con la misma flexibilidad de los que me lo solicitan, me permito la libertad de exponer algunas ideas sobre la situación actual de la ESO y el profesorado, con objeto de alimentar el debate de una mesa redonda, en la que el intercambio y contraste de opiniones debe ser el hilo conductor de su desarrollo, más que la mera yuxtaposición de "ponencias" inconexas que además, e inexplicablemente, se piden por escrito con anterioridad, cuando sería más lógico transcribir lo dicho.

#### ***La legislatura perdida***

La legislatura que agoniza, que termina, puede considerarse perdida en el ámbito educativo. El balance, a tenor de los resultados, es bien parco. Lo mejor que puede decirse de la política educativa del Partido Popular es que no existe. Haber cambiado el decreto de admisión de

alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos, dejando un punto a libre elección de los centros, no ha tenido ninguna consecuencia práctica. El reciente decreto sobre Selectividad, el anunciado sobre el curso puente entre los ciclos de grado medio y superior en Formación Profesional y las transferencias de competencias a varias Comunidades Autónomas, no parecen una acción de gobierno muy brillante. Se empezó con un nombramiento que despertó muchas esperanzas, por primera vez en la Historia de España una mujer era Ministra de Educación, cuando ya la mujer lo había sido casi todo y lo había dado todo por la Educación española. Sin embargo, la polémica sobre la enseñanza de las Humanidades, lejos del necesario consenso, sólo sirvió para esterilizar soluciones. La clase política, obligada por oficio y por la llamada aritmética parlamentaria, a buscar el consenso, falló estrepitosamente. A partir de entonces parece como si alguien, en el gobierno o en el partido, ante la complejidad y posibles consecuencias negativas electorales debidas a la alta sensibilidad social que pueden despertar los temas educativos, hubiera decidido congelarlos y no abordar cambios significativos ni proyectos de interés. En resumen, una legislatura perdida y la desaparición del impulso y la ilusión iniciales por la Educación.

### ***Crear en la utopía: La nueva legislatura***

En la legislatura que comenzará en breve, es preciso que el partido que gobierne crea en la utopía de la reforma social mediante la enseñanza. El sistema educativo puede y debe contribuir eficazmente a corregir desigualdades, a cohesionar España, a integrarnos en Europa, a mejorar la formación profesional de nuestros jóvenes, a aumentar la igualdad de oportunidades y, en definitiva, a defender lo esencial de este proyecto común que llamamos España. Fiel a esta convicción, el partido ganador debe dedicarle la atención necesaria.

## **Formación del profesorado**

### ***Consideraciones***

"Un sistema educativo vale lo que valen sus profesores", afirmaba una de las conclusiones de la Conferencia Internacional sobre Educación, celebrada por la UNESCO, en 1996, en Ginebra. Se pueden buscar mil citas semejantes de organismos y autores internacionales o nacionales, para repetir una obviedad por todos conocida, pero sobre la que no todos actúan en consecuencia. Por ejemplo, después de casi veinte años de la actual reforma, con cuatro leyes orgánicas, hasta los alumnos tienen su Real Decreto de derechos y deberes, entre tanto, los profesores estamos aún esperando el Estatuto del Profesorado. Al tema de los profesores no se le ha dedicado la atención necesaria.

En cualquier estudio o proyecto sobre formación hay que distinguir el diferente statu quo del profesorado de privada y el de estatal, así como entre los distintos niveles. No son iguales

las condiciones de trabajo, ni los horarios lectivos, ni los sistemas de acceso, ni los salarios, ni los medios disponibles para su formación. Desde la red de los Centros de Profesores, seriamente cuestionados y desconectados de la Universidad, hasta el sistema abierto por FORCEM hace unos años, ampliamente aprovechado por las patronales y sindicatos del sector para la formación, hay diferencias sustanciales. Por cierto, para evitar suspicacias sería muy adecuada una estrecha vigilancia del Tribunal de Cuentas sobre la gestión económica y destino de estos fondos.

### ***Amplia oferta en formación***

Existe hoy en día un amplio abanico de instituciones, empresas y particulares que realizan ofertas de acciones formativas. Desde los Movimientos de Renovación Pedagógica, los Colegios de Doctores y Licenciados, las patronales del sector, las Consejerías autonómicas, Universidades de verano, empresas privadas, hasta el MEC. Las posibilidades son variadas y reflejo de un cambio positivo en los hábitos de los docentes. En la actualidad los profesionales de la educación han incorporado a su quehacer habitual la asistencia a actividades de formación. Cierto es que en muchos casos prima, entre las motivaciones para asistir, la llamada en el sector "titulitis", la obtención de un certificado de asistencia necesario para ciertas mejoras, pero ello no invalida la afirmación general anterior. Los hábitos al respecto han experimentado un cambio a mejor muy positivo. Otra cosa es que no todos los cursos tienen la misma eficacia y que, en algún caso, pueden estar derrochándose recursos, pero eso es otra cuestión, para la que aquí no hay sitio ni tiempo.

### ***Sistema de indicadores de Calidad y Pacto de Estado***

En esta línea baste señalar una de las más graves deficiencias de nuestro sistema, la ausencia de un Sistema de Indicadores de Calidad que contribuyeran, entre otras muchas cosas, a orientar la formación del profesorado en la dirección adecuada. El INCE, que fue vaciado de personas y recursos hace cuatro años, no ha sido capaz de poner en marcha este Sistema, que debe ser fiable, continuado y asequible a los profesionales, a las instituciones educativas y a la opinión pública en general. Sus resultados deberían constituir la base para orientar la toma de decisiones del Ministerio, de las Consejerías de Educación y de las instituciones educativas.

La conferencia de Consejeros ha adquirido un protagonismo especial dada la estructura autonómica del Estado y el más que previsible empate técnico en las próximas elecciones. La mayoría parlamentaria no parece al alcance de nadie durante mucho tiempo y ello obligará, además de a respetar a las minorías, a llegar a acuerdos y gobernar desde el consenso. El Pacto de Estado en Educación sigue siendo una necesidad exigida por el sector al mundo político y que éste debería alcanzar si quiere servir al bien común. Al mismo tiempo, los resultados de los estudios del INCE servirían para que, en las Consejerías de Educación, se actuará

localmente conociendo globalmente, evitándose el peligro de aquel que conoce parcialmente y actúa parcialmente. También contribuirían a introducir la cultura de la evaluación en todos los niveles del sistema.

### **Formación inicial y Selección**

Es necesario distinguir entre formación inicial y permanente. El sector de la formación inicial se reestructurará de manera muy importante en los próximos años. La disminución del grupo de jóvenes en nuestra pirámide de edad hace que apenas se necesiten nuevos maestros y profesores en los próximos años y que deban desaparecer varias de las muy numerosas Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., de Magisterio, que a lo largo de un siglo han rendido un importante servicio a la Educación española y, en consecuencia, a toda la sociedad. Muchas se verán obligadas a cerrar sus puertas. A ello contribuye, como causa menor, un cambio que consideramos positivo, que el primer ciclo de la ESO sea impartido a partir de ahora por licenciados. En la Ley General de Educación de 1970, debido a la escasez de licenciados y a la abundancia de alumnos, se decretó lo contrario en cuanto a los cuatro primeros cursos del entonces bachillerato elemental. Hoy las circunstancias han cambiado y a partir del próximo curso, tras una etapa de transición, la responsabilidad para impartir toda la educación secundaria corresponderá a los licenciados. En cuanto a la formación inicial de estos profesionales, debe abordarse a fondo el desarrollo del Título de Especialización Didáctica, ya previsto en la legislación, pero sobre el que nada se ha hecho salvo en la Comunidad Autónoma Canaria. Es un proyecto que puede complementar eficazmente la preparación en una disciplina científica concreta, adquirida en una facultad universitaria, con los conocimientos didácticos, psicopedagógicos, legislativos, de nuevas tecnologías aplicadas a la Educación, el obligado bilingüismo del profesorado, etc., necesarios para impartir la docencia. Sorprende la falta de iniciativa durante los últimos cuatro años en este campo, en el que la legislación ya estaba en vigor.

Podría estudiarse para la enseñanza estatal el proyecto de la creación de un Instituto Nacional de Formación del Profesorado, combinado quizá, con la obtención del título de especialización didáctica, a modo de MIR educativo, por ejemplo, o al modo de los cursos de formación de los antiguos TAC. Debería ser, para la enseñanza pública, un curso muy prestigiado, al que se accediese después de aprobar una oposición de acceso, en la que se demostrasen conocimientos suficientes en la carrera universitaria de origen. Desde luego es urgente que se sustituya el todavía vigente y muy desprestigiado modelo del CAP, por un sistema adecuado. En los próximos años, en los que las incorporaciones de nuevos profesores serán en número reducido, existe la posibilidad de trabajar con tranquilidad en este campo.

### **Formación Permanente**

En este campo nos parece positivo mantener la pluralidad de ofertas hoy existentes, tanto temática como institucionalmente. Si bien se muestra como algo excesiva y a veces desorien-

tada haciendo hincapié en temas y líneas de trabajo de menor importancia mientras otros quedan desatendidos. En todo caso, debe mantenerse la libertad del profesorado para acudir a aquellos cursos e instituciones que considere necesarios y, tanto a los unos como a las otras, orientarlos con estudios rigurosos de detección de necesidades. El INCE tendría aquí una labor importante que debería combinar con la detección de necesidades y debilidades del sistema educativo.

Permítanme que exponga lo que, a mi modo de ver es un serio disparate de la E.S.O. En primer curso de la ESO se da la circunstancia, que se repite en segundo, de que alumnos de once/doce años reciben clase de once profesores distintos en otras tantas asignaturas. La dispersión del alumno es fenomenal, y causa directa del fracaso escolar. En las asignaturas de dos horas semanales el profesor, para cubrir su horario lectivo semanal de 18 horas, tiene que dar clase a 9 grupos diferentes de 30 alumnos cada uno, en total cerca de 270, a los que tiene que apoyar en su proceso de aprendizaje y evaluar en conocimientos y actitudes: Imposible. Aquí sí que necesitamos formación, pero con varita mágica incluida.

Los que buscan causas de fracaso escolar, aquí tienen una.

## Ley de Calidad del Sistema Educativo

La forma de abordar muchos de los objetivos y problemas mencionados, bien puede ser la de pactar una Ley de Calidad del Sistema Educativo Español, en la que se legislen como apartados prioritarios los de: la política de recursos humanos en educación, con especial atención a la formación inicial y permanente del profesorado, la regulación de la profesión educativa, además de la redacción de su estatuto; la elaboración de un sistema de indicadores de calidad y la coordinación de las políticas educativas en toda España. Otro tema de atención prioritaria es el acceso a las nuevas tecnologías, que amenazan con ser un factor de discriminación social. Cada profesor debería contar en su centro de trabajo, como los administrativos de tantas dependencias de la Administración del Estado, de un ordenador que le ayudase a incorporar estas tecnologías a su quehacer cotidiano, los alumnos ya los tienen en sus casas. La incorporación a Europa, o los estudios sobre Prospectiva general y educativa que nos ayuden a construir el futuro, son también temas que exigen una atención especial y dotan de contenido, con las Direcciones Generales precisas, a un Ministerio de Educación y Cultura, que debe asumir el hecho de la descentralización y la necesidad de su reorganización.

El nuevo equipo ministerial. La Educación constituye un sistema muy complejo, sobre el que interactúan varios subsistemas de una importancia excepcional para cualquier proyecto común sobre el futuro de España, por ello necesitamos como ministro una mujer o un hombre, de consenso, al frente de un equipo de trabajo conocedor del mundo educativo, capaz de alcanzar un Pacto de Estado en el que converjan todos los partidos políticos y con un plan de

trabajo a medio y largo plazo coherente con la realidad, con visión de futuro y con las suficientes dosis de ilusión y utopía.

Muchas gracias por su atención, espero que alguna de estas ideas, sugerencias y propuestas sirvan para enriquecer el debate.

## **Relación de propuestas**

1. Convocar este tipo de encuentros con mayor asiduidad.
2. Regular la profesión educativa y consensuar su Código deontológico.
3. Redactar el Estatuto del profesorado.
4. Mantener la pluralidad de la oferta en formación permanente.
5. Reestructurar el sector de las escuelas de Magisterio.
6. Elaborar un SISTEMA DE INDICADORES DE CALIDAD.
7. Alcanzar un PACTO DE ESTADO EN EDUCACIÓN.
8. Desarrollar el Título de Especialización Didáctica.
9. Crear un Instituto Nacional de Formación Inicial del Profesorado.
10. Reducir el número de asignaturas en cada curso de los dos ciclos de la ESO.
11. Redactar y aprobar una LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
12. Nombrar un ministro del sector, dialogante y con un equipo de trabajo coherente.

**Autor: Luis Miguel Muñoz Merchante**  
**IES "Las Lagunas". (Rivas-Vaciamadrid. Madrid)**

La implantación de la E.S.O. en nuestro sistema educativo ha supuesto la consecución de un logro social. Ha revolucionado notablemente sus estructuras y ha contribuido a la aparición de un nuevo colectivo de enseñantes: Profesores de Secundaria. En él coinciden maestros, que provienen de los antiguos colegios de E.G.B. y licenciados y catedráticos, antiguos profesores de B.U.P. y C.O.U. No siempre desarrollan su labor juntos ya que esta enseñanza se imparte en centros educativos muy diferentes:

- Colegios de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria.
- I.E.S. sólo de Educación Secundaria.
- I.E.S. de Educación Secundaria y Bachillerato.

Ha surgido así una red de centros muy diferente de la que existía antes de dicha implantación y ha habido que "acondicionarlos" a las demandas que esta nueva educación exigía. No siempre se ha conseguido, especialmente en los primeros centros en los que todavía no pueden impartirse, en condiciones normales, clases de algunas materias del primer ciclo de secundaria, como Tecnología o Idiomas, al carecer de laboratorios o aulas acondicionadas para tal efecto. Estas carencias se hacen más notorias en centros rurales.

No hace mucho tiempo todavía Alvaro Marchesi, uno de los padres de la Reforma, en la presentación de su libro *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio* (Alianza Editorial), aludía a este problema matizando que "uno de los errores que cometimos fue no tratar de forma diferenciada a los centros". No sólo se refería a los diferentes tipos de centros que arriba señaló, sino a las relaciones que las Administraciones deben tener con cada uno de ellos por separado para dotarlos de los medios necesarios.

En el segundo tipo de centros, en los que solamente se imparte Educación Secundaria, los profesores licenciados se encuentran con un grave problema: se ven condenados a no impartir nunca clases de Bachillerato, con lo que su formación como docentes se resiente bastante. Por último, en los IES de Secundaria y Bachillerato que son los más numerosos, se han producido algunos problemas de convivencia entre ambos colectivos que deberían haberse evitado si las diferentes Administraciones hubiesen difundido y explicado bien la legislación vigente o se hubiesen marcado directrices claras a las juntas directivas y a los profesores. Es en estos asuntos donde debe extremarse el cuidado de la Administración para que, como el mismo Marchesi recuerda "no abunden entre el profesorado más las quejas que las satisfacciones".

Señalaré a continuación algunas causas que han contribuido a que la implantación gradual de la E.S.O. se esté encontrando entre los profesores con más quejas que satisfacciones:

El profesor de secundaria cada vez está más frustrado por el descenso de nivel de los alumnos. Las nuevas asignaturas, las pérdidas de períodos lectivos de las materias instrumentales, los temas de interdisciplinariedad, las innumerables actividades extraescolares y la asunción de muchos claustros en su línea educativa de incrementar fuertemente actividades distintas a las obligadas curricularmente, hacen que bajen los niveles de conocimiento, lo que no quiere decir que suponga un fracaso escolar. Para muchos profesores esto es motivo de debate continuo: ¿Qué piensa y busca la E.S.O.? ¿Más contenidos o mejor formación integral de la persona? Parece incuestionable que la sociedad avanza por el segundo camino en detrimento del primero, pero no todos los profesores lo consideran acertado.

Algunos profesores de la E.S.O. identifican enseñanza obligatoria con que el alumno reciba una misma educación hasta los 16 años. Son dos conceptos muy diferentes. Muy pocos dudamos de que conseguir el primero ha supuesto un logro social, pero muy pocos también creemos que deben darse los mismos contenidos a todos los alumnos en el tramo 14-16 años. Autoridades en la materia como Raúl Vázquez consideran que este 2º ciclo de la E.S.O. no tiene que "egebeizarse", sino que "bachillerizarse". Aquí radica un problema grave de la vida laboral del profesorado: ¿Debemos dar contenidos de E.G.B. hasta los 16 años o empezar a ampliarlos como si fuesen bachilleres desde los 14? Me inclino, evidentemente, por la segunda opción y desde aquí invito a todos a que vayamos por el camino de la diversificación del segundo ciclo de la E.S.O.

La gran pérdida de tiempo que el profesor debe emplear en inculcar las más elementales normas de convivencia a sus alumnos ha contribuido también al progresivo deterioro de su labor educativa. Se "abandona" mucho más fácilmente al "buen alumno" que al que tiene problemas, porque la mayoría de los recursos de los que disponemos van encaminados a sacar adelante a estos últimos y no siempre se utilizan bien en beneficio de todos. Las adaptaciones curriculares, por ejemplo, son una excelente muestra de lo que aquí tratamos, pero difícilísima, por no decir imposible de aplicar en una clase con 30 alumnos. No olvidemos que cada profesor tiene una media diaria de 120 alumnos a los que atender, educar y enseñar.

Por esta y otras razones se está extendiendo una creencia cada vez más generalizada de que los alumnos de la E.S.O. obtienen malos resultados, peores en la escuela pública que en la privada, y de que cada vez más en los colegios públicos irán desapareciendo los buenos alumnos y aumentando los expulsados de los privados y los que tengan un bajo rendimiento académico. Todo esto junto hace que buena parte de este colectivo de profesores vaya perdiendo, poco a poco, la ilusión por enseñar. Ilusión con la que muchos accedimos a esta profesión, de la que siempre hemos hecho gala y de la que nos sentimos totalmente orgullosos pero a la que cada vez le damos menos argumentos sólidos para seguir manteniéndola.

Las soluciones que debemos buscar para mejorar todo lo posible esta vida laboral deben implicar no sólo a todos los estamentos de la comunidad educativa, sino también a la propia sociedad en la que nos encontramos inmersos. Concienciar a esta sociedad de la importancia de la labor del profesor supone un esfuerzo por parte de todos para que no se cargue a las espaldas del docente las culpas de todos sus males.

Pero centraré la búsqueda de soluciones en cuestiones más concretas. Las Administraciones deben subsanar la escasez de medios materiales y humanos con los que nos encontramos. De los primeros no me ocuparé aquí por no extenderme demasiado, simplemente diré que si no se pone remedio en pocos años este sistema se quedará totalmente obsoleto en algunos campos como en el de las nuevas tecnologías; están llegando tarde a las aulas y si se sigue este ritmo quizá nunca lleguen a tiempo. Referente a los recursos humanos citaré sólo dos ejemplos:

1º) Uno de los pilares de la E.S.O. descansa en el buen funcionamiento de los Departamentos de Orientación. Resulta alarmante encontrarse centros en los que dicho Departamento sólo dispone de una persona y, a veces, hasta compartiendo centro. En la mayoría de los de Secundaria y Bachillerato la dotación se completa con otros dos profesores de ámbito: el socio-lingüístico y el científico-tecnológico (el profesor de apoyo al área práctica o técnico es una "rara avis"). Es raro encontrarlos con Departamentos de Orientación en los que existan PTs (Profesores de Pedagogía Terapéutica) para apoyar las materias instrumentales como Lengua y Matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales (AcNEE). No hablemos ya de la ausencia casi absoluta de Logopedas o Trabajadores Sociales. La inmensa mayoría de los profesores que acudimos a estos departamentos en busca de asesoramiento para adaptaciones curriculares, tutorías o cualquier otro tema importante no vemos satisfechas nuestras demandas (entre otras razones por falta de personal).

2º) Otro de los grandes soportes en los que la ESO debe descansar es la disminución de alumnos por aula. Se nos presentó la Ratio profesor-alumno como una de las innegables ventajas de este sistema de enseñanza y con el que se podrían alcanzar grandes objetivos. Creímos algunos que era algo irrenunciable pero con el tiempo nos hemos dado cuenta de que estábamos en un completo error. Hoy resulta una quimera conseguir clases con 25 alumnos. Se deniegan muchos "desdobles" por falta de profesores y no se conceden los suficientes "refuerzos" por la misma razón. Otra decepción a la que nos estamos acostumbrando y claro: La calidad de la enseñanza de la que todos hablamos se tambalea.

Podríamos seguir citando muchos otros ejemplos, pero creo que estos ilustran claramente las carencias a las que antes aludimos.

Concienciar a la sociedad, concienciar a la Administración y concienciar a los padres de la responsabilidad que tienen en la educación de sus hijos y que no hagan "dejación de sus funciones". Cada vez más la escuela se convierte en un aparcamiento hasta la llegada de la edad adulta para buscar un trabajo. La Formación Profesional ha fracasado hasta ahora y los Módulos profesionales no satisfacen todavía las necesidades de los alumnos que los requieren.

Finalmente, creo que las auténticas soluciones para mejorar los problemas que hoy plantea la E.S.O. pasan por *incentivar*, *cuidar* y hasta *mimar*, si es preciso, al profesorado. Si partimos de la base de que un 50% de los profesores no apoyaron la reforma de la enseñanza ni en el momento de su implantación ni ahora y de que un porcentaje mucho más elevado, hasta el 84% de profesores de E.S.O., señaló -según apareció publicado en El Mundo en Septiembre del 98- que "La Administración educativa hace poco o nada por la dignificación social del colectivo" y que la mayoría de ellos se siente desamparado por la Administración en los momentos difíciles, nos será fácil concluir que no nos encontramos ante un colectivo muy motivado por su trabajo. Tampoco vemos que existan muchas expectativas de cambio para, o bien promocionar dentro de la carrera docente, o bien encontrar cambios sustanciales que contribuyan a una mejora del colectivo. Me atreveré a proponer aquí también alguna solución que pueda ayudar a dignificar el papel del profesor de Secundaria y a "sentirse mejor" desempeñando su función:

- Creación de una ley de Jubilación voluntaria a los 30 años de servicio o 60 años de edad. Asimismo, jubilación voluntaria a los 35 años de servicio con independencia de la edad, ya que es el máximo nivel de cotización. Prórroga sine die de la jubilación LOGSE.
- Disminución de períodos lectivos para mayores de 55 años que lo soliciten voluntariamente, sin pérdida de poder adquisitivo y dedicación a otras tareas complementarias.
- Equiparación de la "bonificación LOGSE", idéntica en todas las Comunidades Autónomas, y que esta se traslade al sueldo base.
- Tendencia a un "cuerpo único de enseñantes" porque los distintos niveles de educación han de merecer la misma consideración. Para ello hay que tender a la no jerarquización y a la equiparación práctica de las condiciones de trabajo de todo el profesorado.

En resumen, la vida laboral del profesor de Secundaria se ha resentido mucho en estos últimos años. Ha aumentado su papel burocrático con el cambio que han sufrido las tutorías, los departamentos, las programaciones, las adaptaciones curriculares, etc. Su trabajo ha experimentado un giro importante: la gran preocupación anterior por "preparar las clases", "acabar los programas", "aumentar contenidos",... ha sido sustituida ahora por una dedicación burocrática mayor. Ahora se preocupa más de la forma que del fondo y concentra un porcentaje muy elevado de su tiempo en mantener la disciplina en el aula, enseñar pautas elementales de conducta y normas de educación tan básicas que los alumnos las deberían haber asimilado en el seno familiar como muy bien explica Fernando Savater en su excelente Ensayo *El valor de educar*.

**Autor: José Ramón Gómez Pérez**  
**IES "Julio Palacios". (San Sebastián de los Reyes. Madrid)**

### **Análisis de la situación presente**

Con la implantación del nuevo sistema educativo, han emergido problemas que hacen que el profesorado viva con cierta incertidumbre tanto la situación presente como la futura.

#### ***Nuevas exigencias profesionales***

- a) *Intensificación de tareas y funciones:* Se han ampliado las funciones de los docentes y se les ha demandado nuevos conocimientos y habilidades para las que no todos están preparados. Es lo que Hopkins y otros (1994) han denominado una "sobrecarga de innovaciones". Se espera de ellos que sean capaces de analizar el contexto, planificar su actividad, trabajar en un equipo dentro de un proyecto de centro, investigar, innovar, atender a alumnos de diferentes niveles, vigilar, ser tutor, enseñar, mantener relaciones fluidas con la comunidad escolar, elaborar el PEC, PCC, las adaptaciones curriculares, participar en el gobierno de los centros, etc., a costa de trabajo adicional, múltiples reuniones, tareas extras voluntarias... y todo ello sin que apenas se hayan modificado las condiciones de trabajo. Entre el profesorado existe la sensación de sobrecarga.
- b) *Nuevas responsabilidades y roles* derivados de las necesidades sociales. Se pretende cargar a los profesores con todos los problemas de los jóvenes, echándoles la culpa cuando alguno de ellos aflora. Es lo que Gimeno (1993) ha llamado "hiperresponsabilización" del profesorado.
- c) *Pérdida de autonomía y burocratización de las tareas.* Nunca estuvo el profesorado más encorsetado y nunca se habló tanto de autonomía, de una forma retórica, evidentemente. Se ha convertido al profesor en un agente de aplicación curricular con escasa competencia en materia de decisiones. Ha perdido el control de los objetivos, pero lo que es peor, ha perdido el control final del proceso (evaluación, promoción y titulación), de donde básicamente le vienen las mayores decepciones. Hargreaves (1994) lo llama "colonización de las Administraciones educativas" y Handal (1992), Fernández Enguita (1990) y otros "proletarización de las condiciones de trabajo de los profesores".
- d) *Relaciones complejas y conflictivas* con padres y alumnos causadas por el desinterés del alumnado y los problemas familiares. La escolarización obligatoria y la incomprendimiento,

en los términos desarrollados en la LOGSE, están generando un clima conflictivo porque la escuela debe albergar juntos a alumnos cuyos intereses son dispares, condicionando generalmente el clima del aula aquellos que no desean estar allí. Además, se le pide al profesor que actúe sobre una variable que no controla: un porcentaje elevado del fracaso escolar procede de cuestiones extracurriculares que, en aplicación de la observación anterior, la sociedad también espera que la escuela resuelva.

- e) *Necesidades de formación sin disponer de fórmulas adecuadas.* Los CPR no han satisfecho, en líneas generales, las necesidades ni las expectativas del profesorado. Pero lo que es peor, la formación, clave para el desarrollo del nuevo sistema educativo, ha corrido a cuenta del voluntarismo y de las tareas extras de la mayoría de los profesores. De hecho, el INCE ya recoge en las conclusiones de su *Informe Global*, emitido a raíz del *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997*, nº 97, que "el profesorado denuncia una formación inicial y continua insuficiente, escasamente adaptada a las tareas y virtualidades que la sociedad le exige". La formación permanente mediante seminarios ha satisfecho necesidades de incentivación, pero no de formación. Algunos autores, Marcelo García (1995) entre otros, ya han señalado que la fórmula *dinero por formación* ha venido a crear una situación que ha afectado negativamente a los intentos por avanzar hacia modelos de formación del profesorado más autónomos.

### **Problemas laborales**

- a) *Baja apreciación social.* El diagnóstico del INCE, si bien afirma que las familias valoran positivamente la calidad de la enseñanza, sin embargo resalta que al profesorado le afecta más la imagen que la prensa refleja de él, especialmente ante problemas puntuales. Es un síntoma negativo que acentúa la sensación generalizada de "crisis de confianza en la escuela".
- b) *La competencia profesional y la participación de la comunidad educativa* se hacen difícilmente compatibles. La democratización de la escuela ha conferido entendimiento a todos sobre todo. No son extraños los Consejos Escolares en los que se pretenden implantar criterios profesionales desde los sectores no profesionales.
- c) *División de intereses* entre colectivos docentes distintos y percepciones contrarias de la situación: lo que para unos ha sido una mejora, para otros ha sido un retroceso. A muchos le cabe la duda de que un principio subyacente a la reforma haya sido "divide y no tendremos problemas". Algunos sectores felizmente han encontrado incentivos en su trabajo porque finalmente se ha encontrado para ellos una forma de carrera docente. Pero no creo que sea cuestión de confrontar "egeberización" o "bupización" de la enseñanza, como alguien ha ironizado, sino de establecer las exigencias fundamentales para mejorar los niveles de rendimiento sin menoscabar el servicio que se presta a la sociedad con la escolarización obligatoria. En este sentido, por ejemplo, hay voces que recla-

man más dimensión disciplinar al final de la etapa. En cualquier caso, el INCE señala en la conclusión nº 47, que "la visión que recogen ambos colectivos sobre los temas docentes, difieren sustancialmente y pueden dar lugar a conflictos en años venideros".

- d) El profesorado, procedente en su mayor parte de los antiguos cuerpos de catedráticos y agregados, se ha visto desprovisto de *incentivos profesionales* eficaces y de una *carrera docente* motivadora, a excepción de los sexenios. No hay ni evolución ni motivación para su mejora. Es más, cunde la idea de que las Administraciones educativas son indiferentes hacia el buen o mal hacer.
- e) *Creciente inestabilidad laboral*. Al principio se pensaba que los más malparados serían los profesores de Latín, Griego o Filosofía, pero detrás de ellos se han dejado oír las voces de Física y Química, Biología y Geología, etc. La aparición de nuevas especialidades y "especialistas", algunos de los cuales, dicho sea de paso, no hacen sino acrecentar el trabajo del profesorado, y la disminución de horas han tambaleado la estabilidad de los claustros. Aun más se tambaleará con la implantación del primer ciclo, y la consiguiente alteración de la pirámide de los centros, especialmente en aquellos departamentos cuyas horas están básicamente en la etapa postobligatoria, que se verá sensiblemente mermada de grupos.
- f) Finalmente, existe una *escisión severa entre el profesorado y sus representantes sindicales*. Es un secreto a voces que los profesores y los sindicatos que los representan ante la administración andan mal avenidos. El número de afiliaciones es ínfimo y el índice de participación en los comicios electorales, claramente abstencionista. Lo malo es que ni a la administración ni a los sindicatos les interesa cambiar esta situación. La una porque, a cambio de ciertas prebendas, va a tener el cotarro tranquilo y los otros porque, con poco criterio, van a poder reivindicar desde la acción sindical lo que los votos le niegan en lo político.

Esta penosa situación no pesaría excesivamente sobre el profesorado si, a cambio, los resultados educativos hubieran mejorado. Pero es el caso que existe una sensación generalizada de que los niveles de resultados son malos. El INCE, en el Informe mencionado, lo califica de "fracaso escolar abundante y mediocridad generalizada".

## Perspectivas profesionales

Si se tiene en cuenta que, debido a la media de edad de los profesores, el 50 % solo alcanzará la jubilación dentro de 25 años, no queda más remedio que poner todos los esfuerzos en su puesta al día, readaptación a las nuevas tareas, perfeccionamiento profesional e investigación.

- a) *Nueva ley sindical* que acerque la representación a los centros.

- b) *Reajustes en el sistema educativo*, que mejoren las condiciones de la tarea docente, podrán ser percibidos con estímulo por algunos sectores: más enfoque disciplinar al final de la etapa, mayores cauces de diversificación en la línea de itinerarios junto con una reinterpretación de la titulación y promoción, una reforma de humanidades efectiva, agrupamientos más flexibles...
- c) *Diversificar los problemas juveniles* hacia otros organismos e instituciones, tiempos, espacios, ... La sociedad debería encontrar formulas más atractivas, con capacidad de convocatoria y con imaginación, para desarrollar su acción socializadora también desde otras instancias y en otros tiempos que el escolar, respetando las limitaciones que el propio ámbito escolar ya tiene de por sí.
- d) *Formación inicial* con perspectiva de futuro. Considerando, como ya se ha señalado más arriba, que el profesorado no será sustituido en muchos años, no cabe esperar encontrar la solución a esta coyuntura en la formación de las nuevas generaciones. No obstante no es mal momento, no hay prisa, para redefinir una formación inicial sólida y prometedora. Algunas soluciones podrían estar en el establecimiento de créditos distribuidos a lo largo de la carrera que habilitasen para la función docente. O bien cursar durante un año, después de la titulación, estudios de especialización docente.
- e) *Incentivos profesionales*. Es preciso introducir la capacidad de evolucionar en la carrera docente como un medio de reconocer y recompensar la competencia. Si no es así, difícilmente se podría motivar al profesor y exigirle mayores niveles de compromiso y entrega. Los incentivos exclusivamente extrínsecos, recompensa económica sin más, tienden a homogeneizar y estancar por el hecho de permanecer desarrollando una actividad sin posibilidades de promoción y con un considerable nivel de rutina (Milstein, 1990; C. Marcelo, 1995). Por eso, es preciso que las Administraciones introduzcan un sistema de incentivos que desarrollen los elementos intrínsecos de la profesionalidad docente: extender el margen de sus tareas en función del reconocimiento que se pueda hacer de sus competencias y trabajo, programas de desarrollo profesional, asesoramientos, etc. Aquí se necesitaría la imaginación de todos para encontrar fórmulas. Por qué no tener acceso a la Universidad haciéndose cargo, por ejemplo, de determinadas asignaturas de la formación inicial –su experiencia y conocimientos del funcionamiento de los centros los harían muy superiores a los pedagogos–. O bien retomar la idea de cátedra como verdadera promoción. Hay muchos departamentos cuya jefatura se distribuye por rotación o antigüedad; ¿por qué no la competencia profesional? ¿ha podido demostrar alguien que la jerarquía profesional entorpece la eficacia profesional? Se necesitaría también introducir una evaluación formativa del profesorado que contemplara más variables que las que en este momento recogen las tablas de “méritos” de los concursos de traslados: premiar la dedicación y cualidad profesional, las innovaciones educativas, la capacidad de dinamizar un equipo, la actualización científica y didáctica, las responsabilidades encomendadas bien asumidas. ¿No pasan muchos profesores provisionalmente por las jefaturas de departa-

mentos, direcciones, jefaturas de estudios, etc. como para deducir, tras una evaluación de su trabajo, el compromiso y la competencia que permitan mejorar el sistema?. Se podría pensar también en otras fórmulas paralelas: disminución de períodos lectivos a partir de determinada edad, sin abandonar las funciones complementarias. Profesionalizar determinadas funciones, como equipos directivos. Crear fórmulas de reciclaje para determinadas especialidades, hacia la Informática por ejemplo, tanto para su docencia –no se olvide que es la materia que más está creciendo en demanda y que, por otro lado, más se puede armonizar con todas las disciplinas- (creando habilitaciones, supradepartamentos, etc.), como para su uso (el equipamiento informático de los centros, cada vez más numeroso, requieren especialistas que permitan mantener, asesorar, etc. ).

- f) Finalmente, *una formación permanente* sistemática y flexible, que estimule la autonomía personal y profesional, a través de la reflexión colegiada, intercambio de experiencias, investigaciones educativas, proyectos de innovación, una formación centrada en la práctica. Es preciso devolver a la Universidad este protagonismo y replantearse el significado de los CPR, que se encuentran con baja consideración entre el profesorado. Debería superarse el concepto de créditos, suficiente tan solo para justificar los sexenios, y reintroducir el de evaluación de la formación como elemento de incentiación profesional; la UNED es de las pocas instituciones que a la consignación de los créditos horarios adjunta una evaluación de la formación. Habría que sistematizar la formación en los centros, creando tiempos dentro del horario, de forma periódica o estable, para actualizaciones disciplinares y didácticas, innovaciones educativas, experiencias de trabajo corporativo en los departamentos, etc. Se deberían aumentar las licencias por estudios.

En conclusión, pretender que los profesores colaboren sin modificar las condiciones de trabajo, sin incentivar la competencia profesional, sin que la formación capacite para abordar situaciones conflictivas y reduzca la incertidumbre de la enseñanza, sin que los restantes sectores desarrollen iniciativas para que contribuyan a resolver los problemas que la nueva sociedad genera, sin que los controles sean menos burocráticos, sin que la Administración delegue el derecho a tomar decisiones importantes será un discurso que cambie poco la realidad.

## Referencias bibliográficas

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1996): "Teoría y práctica docente", *Cuadernos de Pedagogía*, 253, pp. 92-99.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores" en F. Imbernon (coord.), *La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE/Horsoni, pp. 53-92.

HANDAL (1992): "¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?", *Revista de Educación*, 298, pp. 327-345.

HARGREAVES, A. (1994) "Development and Desire: A Postmodern Perspective" en *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York, Teacher College Press.

HOPKINS, D; AINSCOW, M. y WEST, M. (1994): *School Improvement in an era of change*. London, Cassell.

INCE (1998): *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo*, 1997. MEC, Madrid.

MARCELO GARCÍA, C. (1995): "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", *Revista de Educación*, 306, pp. 205-242.

MARCELO GARCÍA, C. (coord.) (1995): *Desarrollo profesional e Iniciación en la Enseñanza*. Barcelona, PPV.

# LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA: FP Y BACHILLERATO

Presidente: Teodoro Martín Martín

Secretaria: María Paz Villalba Currás

## NUEVAS ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA

Autor: Antonio Jimeno Fernández

IES "La Sedeta". (Barcelona)

### Descripción de la situación actual

El Título de Graduado Escolar en ESO permite el acceso tanto al Bachillerato como a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) de la nueva Formación Profesional. Sin esta titulación sólo se puede acceder a los cursos de los Programas de Garantía Social, a las pruebas de acceso a los CFGM, o al mundo laboral. Los alumnos tienen derecho a permanecer en la ESO hasta los 18 años, ya que se les permite repetir dos cursos entre Primaria y ESO, pero no necesariamente en el mismo centro. Por otro lado, no está penalizado que la formación que da la ESO se reciba fuera de los centros escolares autorizados.

### Problemas relacionados con la evaluación final de la ESO

- Al final de la ESO existe el problema de qué hacer con los alumnos que sí están capacitados para iniciar un CFGM pero no para iniciar el Bachillerato, ya que como éste, a diferencia de los CFGM, también ha de servir para acceder a la Universidad, necesariamente incluye materias que precisan una capacidad de comprensión más alta. Como a pesar de esta realidad el título de Graduado en ESO permite tanto el acceso a los CFGM como al Bachillerato, se está forzando que las Juntas de Evaluación de la ESO no puedan evaluar correctamente a todos los alumnos. Si se inclinan por exigir los mínimos que son necesarios para poder estudiar luego el Bachillerato, cometen el error de impedir el acceso a los CFGM a alumnos que sí tienen la capacidad y los conocimientos suficientes para iniciarlos, y si se inclinan por sólo exigir los mínimos necesarios para estudiar los CFGM, también se equivocan al permitir el acceso al Bachillerato a alumnos que tal vez no tienen la capacidad ni los conocimientos necesarios para ello. Una prueba de esto es el elevado número de alumnos que repiten el primer curso de Bachillerato. Es evidente que existe un salto excesivo entre la ESO y el Bachillerato. En resumen: la actual situación perjudicará a muchos alumnos, a sus familias y finalmente a toda la sociedad.
- Existe el problema de que el título de Graduado en ESO puede llegar a darse también a los alumnos que ignoran los conceptos más básicos y que carecen de los mínimos hábitos de estudio. Las tres causas principales de ello son:

- a) que el profesorado y los directores viven en el peligro constante de quedarse sin trabajo si no hay un número suficiente de alumnos que aprueben la ESO y puedan seguir estudiando en el centro el Bachillerato o un CFGM,
- b) el deseo de "ayudar" a estos alumnos manteniéndolos dentro del sistema educativo, ante las dificultades que tienen para encontrar trabajo, y
- c) el querer desembarazarse de algunos alumnos muy conflictivos que al ser la ESO una enseñanza obligatoria difícilmente pueden ser expulsados mientras están en ella y tienen menos de 18 años, pero que si son aprobados, ya a los 16 años, y luego no son admitidos para cursar la Postobligatoria, se consigue que abandonen definitivamente el centro. Obviamente cuando hay que llegar a estos extremos es que algo falla en el sistema.

Para paliar estas situaciones se debería de: establecer algún mecanismo que controlara si la calificación final de la ESO refleja realmente los conocimientos del alumno, aumentar la oferta de trabajo para jóvenes de 16 a 18 años, crear centros especiales para acoger a los alumnos muy conflictivos hasta que mejoraran su conducta y su actitud, y cambiar el actual decreto de derechos y deberes de los alumnos para devolver a los Consejos Escolares la capacidad real de gobernar los centros.

## **Propuestas de mejora de aspectos puntuales**

A continuación se enumeran una serie de propuestas de mejora tendentes a solucionar los problemas antes comentados. Son el fruto de muchas reuniones de trabajo y cuentan con el respaldo de miles de profesores de enseñanza secundaria de Cataluña. Algunas ya están en funcionamiento.

### ***Agrupaciones homogéneas y flexibles***

Se trataría de agrupar a los alumnos del Segundo Ciclo de la ESO en función de sus capacidades e intereses. Estos grupos serían flexibles, es decir, que periódicamente el alumno podría cambiar de grupo en función de su rendimiento académico.

### ***Itinerarios diferenciados en el Segundo Ciclo***

Se trataría de establecer diferentes itinerarios en el Segundo Ciclo de la ESO en función de si los alumnos desean luego acceder al Bachillerato, a los CFGM o incorporarse ya al mundo laboral. Periódicamente se permitiría el cambio de itinerario si el alumno así lo deseara y su rendimiento lo permitiera.

### ***Aulas-taller en el Segundo Ciclo***

Se trataría de aulas especialmente preparadas para poder desarrollar muchas actividades prácticas. Estarían en el mismo centro educativo o en centros especializados, con participación de la Consejería de Enseñanza, del Ayuntamiento y de diferentes Empresas, que recibirían alumnos de distintos centros de ESO. Esto supone adelantar para algunos alumnos de la ESO el aprendizaje de oficios o pre-oficios y por lo tanto el darles una orientación hacia su primer trabajo.

### ***Aulas Externas de Escolarización***

Se trata de centros especiales orientados hacia aquellos alumnos cuyo comportamiento precisa un grado de corrección especial que difícilmente puede proporcionarle un centro educativo corriente. Su estancia en ellos es transitoria por lo que siguen perteneciendo al centro educativo de ESO del que proceden y vuelven a él en cuanto han conseguido mejorar sus hábitos y sus actitudes.

### ***Reelaboración de un nuevo Decreto de derechos y deberes de los alumnos***

El nuevo Decreto debería devolver a los Consejos Escolares de los centros, en los que ya están representados todos los grupos de la comunidad educativa, la última potestad en la toma de decisiones sobre lo que es mejor para cada alumno. La Administración sólo debería revocar estas decisiones cuando fueran injustas y debería ofrecer siempre plazas en otros centros.

### ***Introducción de auxiliares de docencia***

Se trataría de introducir en los centros educativos la figura de profesionales encargados de realizar las guardias de patio, de controlar las entradas y salidas de alumnos, de vigilar las permanencias de mediodía, de evitar el gamberrismo en los lavabos, etc.

### ***Normalizar la relación entre la Administración y las Asociaciones de Profesores de Enseñanza Secundaria***

Se trataría de establecer que en temas de planes de estudio, contenidos de las materias y niveles de exigencia, los interlocutores legales ante el Ministerio de Educación y Cultura y ante los diferentes Gobiernos Autonómicos fueran las Asociaciones de Profesores de Enseñanza Secundaria, dado que los profesores en activo son los únicos que saben lo que realmente está pasando en las aulas. Hasta el momento este papel lo han realizado los sindicatos y ello ha comportado un cierto grado de desinformación por parte de la Administración, ya que no son

expertos en estos temas sino exclusivamente en la defensa de los derechos laborales del trabajador. Por otro lado, al agrupar tanto a profesores de Enseñanza Primaria como de Secundaria, se han originado conflictos internos de intereses que generalmente siempre han ganado los primeros al ser mucho más numerosos. Debido a ello se están aplicando en la Enseñanza Secundaria criterios educativos y de gobierno que sólo son correctos en la Enseñanza Primaria. Estos criterios están creando una serie enorme de problemas en los centros de enseñanza secundaria que hasta hace muy poco no tenían.

## **Una propuesta de mejora general del sistema educativo**

La propuesta consiste en introducir una prueba oficial de acceso al Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio similar a las actuales PAAU. Esta prueba, que denominaremos PAABYC, sería una prueba externa al centro educativo, que se realizaría en los institutos y cuya superación sería imprescindible para poder iniciar el Bachillerato o los CFGM. Para acceder a ella sería obligatorio tener el título de Graduado en ESO o tener 17 o más años cumplidos. Debería ser obligatoria tanto para los alumnos de los centros públicos como de los privados. Obviamente se evitaría que los alumnos de los centros públicos fueran examinados por sus propios profesores. Se trataría de una prueba de conocimientos mínimos, de la que se publicarían orientaciones sobre los contenidos exigibles y el tipo de examen de cada materia.

Se establecería si hay uno o dos tipos de pruebas y los criterios para obtener el APTO para iniciar la Postobligatoria. Si hubiera una única prueba tanto para acceder al Bachillerato como a los CFGM, se podría fijar por ejemplo que si la calificación de la prueba fuera igual o superior a 4 ya se pudiera hacer media con la nota final de la ESO, y que si esta media fuera igual o superior a 5, el alumno ya fuera considerado APTO para acceder tanto al Bachillerato como a los CFGM, o bien, dado que en el Bachillerato hay materias que requieren una mayor capacidad de abstracción, se podrían fijar calificaciones medias mínimas diferentes, por ejemplo un mínimo de 5 para obtener el APTO para acceder a los CFGM y un mínimo de 6 para obtener el APTO para acceder al Bachillerato. Otra tercera posibilidad es mantener el 5 para obtener el APTO para iniciar tanto los CFGM como el Bachillerato, y establecer en las materias más difíciles dos niveles de exigencia diferentes. Por ejemplo habría una prueba de Matemáticas para los que quieren acceder al Bachillerato y otra más sencilla para los que quieren acceder a los CFGM. En la elección entre estas tres modalidades se ha de tener en cuenta que hoy 2/3 de los alumnos de la ESO quieren estudiar Bachillerato y sólo 1/3 quiere estudiar CFGM, mientras que las proporciones que precisaría nuestro país son justamente las contrarias. Tal vez al principio el acceso al Bachillerato debería ser más difícil.

Los beneficios que una prueba de acceso comportaría son: 1) Que debido a la exigencia que implica tener que superar una prueba externa los alumnos de ESO se verían mucho más motivados a estudiar. 2) Al volver a ser importante la preparación de los alumnos, sus profesores

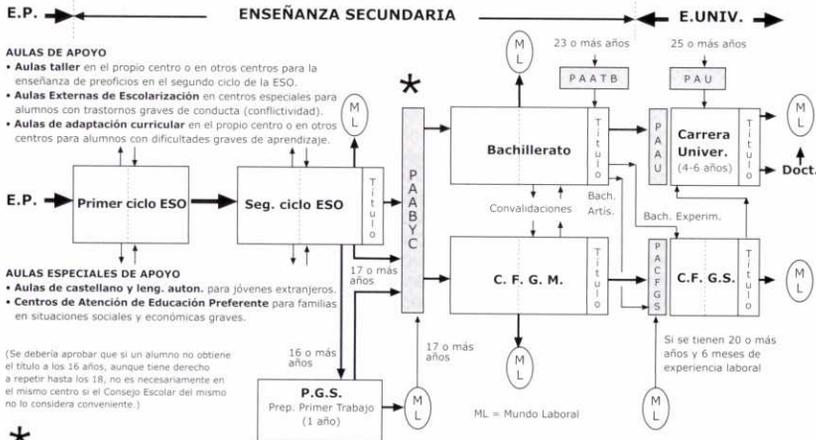
recuperarían la ilusión en su función docente. 3) Se propiciaría que en muchos centros se establecieran voluntariamente itinerarios diferenciados en el segundo ciclo de la ESO, según se prepararan a los alumnos para acceder a los CFGM, al Bachillerato o a los PGS. Previamente, al final del primer ciclo, a cada alumno se le aconsejaría uno o más itinerarios. Al ser los grupos homogéneos y flexibles se conseguiría una mayor adecuación entre lo que se enseña y los intereses y capacidades de los alumnos. 4) Se tendería a igualar los contenidos y los niveles en todos los centros públicos y privados del país. 5) Existiría un control objetivo y continuo de la calidad de los centros por parte del Estado. Actualmente sólo existe para los alumnos que hacen las PAAU. Sería pues innecesaria la denominada "evaluación de centros". 6) Se mantendría una única titulación al final de la ESO sin excluir a ningún tipo de alumno, que es uno de los objetivos principales de la LOGSE. 7) Se aseguraría un buen nivel en los alumnos que acceden al Bachillerato y a los CFGM, por lo que tal vez sus dos cursos serían suficientes. 8) Al conservarse el modelo de 4 cursos de ESO y 2 de Postobligatoria serviría la actual distribución de aulas y de profesorado y se podrían aprovechar los actuales libros de texto. Si se considerara más conveniente pasar al modelo de 3 cursos de ESO y 3 de Bachillerato, igualmente sería conveniente introducir esta prueba de acceso, ya que sin ella la ESO de 3 cursos presentaría los mismos problemas que la actual ESO de 4 cursos. 9) Si temporalmente el acceso al Bachillerato fuera algo más difícil que el acceso a los CFGM, al cabo de pocos años disminuiría el número de nuevos licenciadros y aumentaría el número de nuevos operarios bien preparados, tal y como precisa urgentemente nuestra sociedad.

Las PAABYC, al igual que las PAAU, se realizarían a finales de junio. Los alumnos que no las superaran en junio podrían repetirlas a principios de septiembre. Si las volvieran a suspender podrían escoger entre esperar a la convocatoria de las PAABYC del año siguiente, para ello se les aconsejaría que hicieran un curso de preparación a esta prueba que se organizaría dentro de los PGS, o bien asistir a algún otro curso de dichos Programas de Garantía Social, o bien incorporarse directamente al mundo laboral.

Para establecer dicha prueba no sería necesario modificar la LOGSE ya que la frase "... *facultará para acceder al bachillerato ...*" del Artículo 22.2 no necesariamente ha de ser interpretada como un acceso directo, sino que puede ser entendida como capacidad para presentarse a la prueba de acceso.

## PROPUESTA DE INTRODUCCIÓN DE UNA PRUEBA DE ACCESO AL BACHILLERATO Y A LOS C.F.G.M.

Antonio Jimeno. Fax: 932076896



La introducción de una Prueba oficial de Acceso al Bachillerato y a los CFGM (PAABYC) similar a las actuales PAAU produciría las siguientes mejoras: 1) Debido a la exigencia que implica tener que superar esa prueba los alumnos de ESO estudiarían mucho más. 2) Al volver a ser importante la preparación de los alumnos sus profesores recuperarían la ilusión en su función docente. 3) Se propondría que en muchos centros se establecieran itinerarios diferenciados en el segundo ciclo de la ESO (pre-CFGM, pre-Bachillerato y pre-PGS) y así se conseguiría una mayor adecuación entre lo se enseña y los intereses de los alumnos. 4) Se tendería a igualar los contenidos y los niveles en todos los centros públicos y privados del país. 5) Existiría un control objetivo y continuo de la calidad de los centros por parte del Estado. 6) Se mantendría una única titulación al final de la ESO y sin excluir a ningún tipo de alumno. 7) Se aseguraría un buen nivel en los alumnos que acceden al Bachillerato y a los CFGM, por lo que tal vez dos cursos serían suficientes. 8) Al conservarse el modelo de 4 cursos de ESO y 2 de Postobligatoria serviría la actual distribución de aulas y profesorado y se podrían aprovechar los actuales libros de texto. 9) Si temporalmente el acceso al Bachillerato fuera más difícil que el acceso a los CFGM, en el futuro disminuiría el número de nuevos licenciados y aumentaría el número de operarios cualificados.

# LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA: FP Y BACHILLERATO

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

**Autor: Pedro Rosés Delgado**  
*IES "Virgen de la Paloma". (Madrid)*

En los últimos veinticinco años hemos asistido a dos grandes cambios de la F.P. como parte del Sistema Educativo desde el punto de vista organizativo. Aunque en sentido estricto los cambios han sido más. En los años setenta se produce el cambio de Oficialía-Maestría por FP1-FP2 y en los ochenta la aparición de los Módulos Profesionales de nivel 2 y 3, para terminar al principio de los noventa en los CICLOS de Grado Medio y Superior.

No fueron cambios puramente semánticos: reflejaban la preocupación de que algo no funcionaba en la F.P. y respondían a serios intentos de modificación.

La LOGSE desarrolla la F.P. en los artículos 30-35. En ellos se establece de forma clara y rotunda que la finalidad de la F.P. (que comprende la F.P. de Base y la F.P. Específica de Grados Medio y Superior) es:

- La capacitación para el desempeño cualificado de las distintas profesiones (30.1).
- La preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional (30.2) y se abunda en esta finalidad cuando es la F.P. Específica.
- Facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo (30.5).

Siguiendo el hilo conductor del tiempo; hoy ya, y con muy pocos años de experiencia, nos debemos plantear si estamos en el camino correcto. La razón de tan temprana reflexión se debe a que en este caso, a diferencia de otras etapas o niveles educativos, sí existe un claro marco de referencia: el Mundo Empresarial y el Sistema Productivo, que evoluciona con mucha más rapidez de lo que puede hacerlo el Sistema Educativo.

La F.P. tenía que tener en cuenta las posibles actualizaciones o reconversiones, tanto sociales como personales. Además, debía contemplar la diferenciación en cuanto al ámbito territorial de su aplicación, puesto que las expectativas y las necesidades no son las mismas en un lugar u otro.

La F.P. siempre ha sido una **REALIDAD**, a pesar de no haber contado con el respeto social que merecía. Hoy día podemos decir que esta situación está superada y eso esencialmente por dos circunstancias:

1. Las formas de acceso, que permiten una dignificación académica, al obtener unas garantías en cuanto a cumplir los objetivos de las distintas etapas educativas. Es necesario el título en Educación Secundaria para acceder de forma directa a los Ciclos de Grado Medio. También puede accederse con 18 años y superar una prueba que viene marcada por los objetivos mínimos a alcanzar en la E.S.O. Por último, con la misma prueba y haber superado un perfil de Iniciación Profesional, dentro de los programas de Garantía Social.

Asimismo, para los Ciclos de Grado Superior son necesarios el título de Bachillerato o 20 años y una prueba marcada por los objetivos de éste.

Hemos dicho perfiles de Iniciación Profesional, y hay que empezar diciendo, que van dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años que no han conseguido el título en Educación Secundaria y que deberían haber cursado un año en un programa de Diversificación. Esta F.P. no da títulos, sino Certificaciones Profesionales, y cuando está impartida por un Profesor Técnico y un Profesor de Primaria, sus resultados más que satisfactorios son óptimos en todos los sentidos, pero sobre todo en que no se produce apenas absentismo y eso que en muchos casos eran alumnos perdidos para el Sistema. No genera conflictividad y tiene una gran inserción laboral, permitiendo en muchos casos el auto-empleo, dado el acierto de la mayoría de los perfiles.

2. El reconocimiento de los agentes sociales, que han participado activamente en la elaboración de los Títulos que componen las distintas Familias (Familias y 135 Títulos) y que son los Ciclos. Estos se componen de módulos y uno de ellos es la Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.) que hay que cubrir obligatoriamente en una Empresa y que ha permitido reconocer públicamente el valor profesional de los alumnos después de una permanencia en ésta de al menos 380 horas, dependiendo del Ciclo.

Hay que hacer obligatoria referencia a los últimos acontecimientos, como ha sido la semana pasada la feria de la F.P. y dentro de ella un Congreso sobre la misma, cuya inauguración realizó el Presidente del Gobierno y en su discurso se comprometió con la F.P., lo que algunos entendimos como un gran espaldarazo en todos los sentidos: social, económico, etc. Bienvenido si se cumple y no es una vana promesa.

Hasta aquí el presente con sus realidades, y a partir de ahora EXPECTATIVAS, que con estos ingredientes tienen necesariamente que ser halagüeñas y una llamada al optimismo; si bien hay que consolidar y avanzar en la línea adecuada y, para ello tener en consideración y en algún caso reflexionar sobre una serie de cuestiones, sin un orden de prioridades:

- Revisión del Catálogo de TÍTULOS. Ya se recogía en la ley que a los 5 años se efectuaría y por supuesto hay cosas que corregir, modificar y aún eliminar. Es urgente ponerse a trabajar en este tema.

- Ampliación de la oferta, pues hay pendientes algunos Títulos como Óptica de Anteojería, Prótesis Auditiva y otros, que pueden provocar ausencia de técnicos si no se incorporan rápidamente.
- Relanzamiento del Instituto de las Cualificaciones, creado este año y que necesita urgentemente que sepamos que está ahí para que se le preste en todos los sentidos el interés adecuado.
- Las titulaciones académicas DEBEN llevar aparejadas las Certificaciones Profesionales, tales como instalador de gas, instalador de baja tensión, etc. Actualmente hay que pasar por entidades PRIVADAS, inaccesibles económicamente en muchos casos, para que las Administraciones Públicas concedan esas Certificaciones que cuando menos parece un contrasentido. Ello potenciaría más los ciclos de Grado Medio.
- Dotaciones y presupuestos acorde con la realidad actual. Es demasiado lo que se le pide al Profesorado y a los Centros, ya que en su día no se dotó adecuadamente y en muchos casos empieza a ser imprescindible la reposición de maquinaria y material en general. Sabemos el esfuerzo de las Administraciones desde la implantación de la L.O.G.S.E., pero una F.P. de calidad no es cara o barata, sino buena o mala. Sabemos, podemos y queremos darla.
- Reconocimiento explícito de la función de los Profesores Técnicos, auténticos artífices de la F.P. en todos los tiempos.
- Revisión de las redes de Centros en profundidad y a todos los niveles. Se está dando prioridad al sector terciario, quizás porque son Ciclos más baratos, y eso llevará rápidamente a una saturación del mercado. Por contra de algunos Ciclos Industriales tenemos incluso que estar importando técnicos. Potenciémoslos, por ejemplo, becando a los alumnos de la Familia de Fabricación Mecánica, ya que estos técnicos son de lo más necesario y a su vez lo menos solicitado por nuestros jóvenes.
- Formación a los Orientadores y Tutores en los Centros, ya que es ahí donde hay que explicar las salidas después de la E.S.O. y del Bachillerato: Una explicación coherente y llena de sentido.
- Mayor Autonomía de Gestión para poder desarrollar los tres subsistemas de la F.P.: reglada, ocupacional y continua. De esta manera los Centros estarán rentabilizados y serán fuente de generación de recursos.

Por último, alguna reflexión:

- Quizá, adelantar la Iniciación Profesional y no esperar necesariamente a los 16 años. La ley prevé que estos programas se puedan realizar entre 6 meses y 2 años. En la actualidad son de un curso escolar.

- Quizá, hablar de una carrera meramente profesional y, eso nos llevaría a buscar vías de paso entre los ciclos; no tanto a una PASARELA, como a la preparación para una prueba externa CONTROLADA y con unos mínimos exigibles para todos. Sólo hay que adelantar la edad y eso no modifica sustancialmente la L.O.G.S.E.

El resumen de todo lo expuesto sería una salida digna después de la E.S.O. hacia la FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA.

**Autor: Rafael Coloma Gil**  
**IES "San Blas". (Alicante)**

Voy a plantear los aspectos más significativos que, a mi juicio, presenta el Bachillerato de la LOGSE. Se trata de unas reflexiones que, puedo decir, comparten algunos, bastantes profesores, y que en reuniones, jornadas, grupos de trabajo, etc. se han debatido y que las hago mías por estar aquí y ahora exponiéndolas.

Los puntos que considero más relevantes son los siguientes:

- La duración del Bachillerato.
- El hecho de que el Bachillerato forme parte de la Educación Secundaria.
- La estructura del Bachillerato: materias comunes, de modalidad y optativas.
- Las modalidades del Bachillerato.

Creo que es en estos puntos donde radica la marca, el sello del Bachillerato de la LOGSE. Otros aspectos como la finalidad del Bachillerato, la metodología, la evaluación, la promoción, la obtención del título, etc. no parecen presentar grandes diferencias con la práctica docente habitual.

Después de las exposiciones de mis compañeros voy a ser más concreto, ya que se ha explicado el marco general de la etapa de la Educación Secundaria. Lo que me permite entrar "in medias res". Paso, pues, a desarrollar los cuatro puntos desarrollados anteriormente:

### **Duración del Bachillerato**

El artículo 25.1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo especifica que el bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Es la primera disposición que aparece en la LOGSE referida al Bachillerato.

Las consideraciones que, a nuestro juicio, pueden hacerse parecen obvias:

- Estamos ante uno de los bachilleratos más cortos de Europa.
- Un Bachillerato de sólo dos años pierde el carácter de tal.
- No hay un C.O.U., es decir, un curso de orientación universitaria. El 2º curso de Bachillerato es sólo eso, 2º curso de Bachillerato.

- Con este minibachillerato difícilmente se pueden alcanzar los contenidos y objetivos previstos en las disposiciones.

De entre las capacidades que el Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos (art. 26 de la LOGSE), selecciono las siguientes:

- b)Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- g)Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.

¿Se pueden conseguir estos objetivos en dos años?

## **El Bachillerato, como parte de la Educación Secundaria**

En el artículo 1º.1 del Real Decreto 1700/1991, de 9 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, se indica que el Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria.

El Bachillerato se presenta, pues, como prolongación de la ESO. De hecho, en el preámbulo del Real Decreto citado, se manifiesta que esta circunstancia debe quedar reflejada en una buena conexión entre las materias del Bachillerato y las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, los alumnos, en muchos casos, tienen una escasa preparación y no están habituados al estudio de forma sistemática, ni a la atención continuada.

No es infrecuente observar en el alumnado dificultades para el estudio en solitario, con un plan de trabajo y una dedicación horaria, posiblemente por su predisposición a los trabajos en grupo o de tipo mural, cuestionarios, "recuerdas", etc. y porque, en general, los alumnos no tienen conciencia del cambio de una etapa educativa que supone el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato.

En cuanto al uso de destrezas lingüísticas en su propia lengua materna, se dan serias deficiencias que impiden expresar con soltura lo pensado e interpretar o comprender mensajes. Ello incide directamente en el aprendizaje de otras lenguas y también en el de otras materias.

Aunque el acceso es único (estar en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria), la realidad nos desvela diversas "procedencias"; en virtud de "diversas promociones" en la etapa anterior (alumnos con todas las áreas superadas, con alguna no superada, con algunas -¿dos, tres...?- , adaptaciones curriculares -pocos- e, incluso, procedentes de programas de diversificación curricular).

Todo ello hace que el paso de la ESO al Bachillerato sea brusco y duro, a pesar de que la mayoría del alumnado procede del mismo centro y el profesorado es el mismo (compárese esta situación con el “salto” que había de 8º de EGB a 1º de BUP: distinto centro, horario y profesorado). De ahí que el 1º de Bachillerato quede como una especie de curso de adaptación e integración en los nuevos estudios.

El cambio se acusa, sobre todo, por la forma y los conocimientos de la ESO frente a los nuevos conocimientos que deben ser adquiridos en sólo dos años.

## **Estructura del bachillerato: materias comunes, propias de modalidad y optativas**

De acuerdo con el artículo 27 de la LOGSE, el bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.

En primer lugar, nos llama la atención la diversidad curricular y la optatividad que se ofrece en el bachillerato en relación, en muchos casos, con la escasa formación recibida anteriormente.

En segundo lugar, y a la vista de los catálogos de las distintas materias no sólo de modalidad sino optativas, nos parece que hay una excesiva especialización. Veamos algunos ejemplos (pido disculpas por citar materias concretas, pero lo hago sin ánimo de polemizar, son sólo ejemplos, a sabiendas de que puede haber una gran disparidad entre unas Comunidades Autónomas y otras), tomados de la Resolución que dicta instrucciones para los IES que durante el curso 1999-2000 impartan enseñanzas de ESO, Bachillerato LOGSE, BUP/COU y FP en la Comunidad Valenciana:

- Economía y Organización de Empresas I y II. Economía.
- Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía de la Ciencia (además de Filosofía e Historia de la Filosofía).
- Informática I, Informática para Humanidades y Ciencias Sociales, Informática para Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Informática para Tecnología, Informática para las Artes.
- Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Geología, Biología humana (además de Biología-Geología, Biología).

El R.D. 1700/1991 fija las materias propias de cada modalidad y señala que las Administraciones educativas organizarán las Modalidades y distribuirán las materias a lo largo de los dos cursos del bachillerato y establece la obligatoriedad de que los alumnos cursen seis materias propias de la Modalidad elegida a lo largo de los dos años del Bachillerato. Por tanto, las Administraciones educativas:

- Distribuyen las materias de modalidad en los distintos cursos.
- Fijan las materias optativas, así como el número de ellas en cada curso.

Así, se crea un amplio margen en la organización de los estudios de Bachillerato por parte de cada Comunidad Autónoma (con competencias, por supuesto –que ya deben ser casi todas). Podemos estar ante un gran porcentaje de variabilidad (materias que, según Comunidades, aparecen en 1º o en 2º curso; materias que figuran con 3 ó 4 horas, según Comunidades, optativas totalmente dispares, etc.)

Recordemos, además, que el art. 4 de la LOGSE establece que el Gobierno fijará los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas de las distintas materias en un 55% o 65% según que las Comunidades Autónomas tengan lengua oficial distinta o no del castellano.

Por otra parte, el Bachillerato, ya desde 1º curso, presenta itinerarios, según modalidades, en unos casos, y opciones, en otros, que deben seguirse también en 2º curso. De lo contrario, el alumno está obligado a cursar y aprobar las materias propias de la modalidad de 1º curso (en este sentido, la estructura del BUP es mucho más sencilla y el título no condiciona los estudios del C.O.U.).

En nuestra opinión, se ha tendido a homologar la edad de los alumnos: 1º y 2º de Bachillerato con 3º de BUP y C.O.U.

En 3º de BUP, como es bien sabido, el alumno se decanta por una opción de letras o de ciencias, pero su procedencia no tiene nada que ver con la de los alumnos que acceden a 1º de Bachillerato LOGSE. Para llegar a 3º de BUP, el alumno ha pasado una etapa de estudios básicos, obligatoria, (la EGB), con un último ciclo (7º y 8º) en el que debía aprobar en su totalidad todas las materias. Luego, tenía que aprobar el 1º y el 2º cursos de BUP.

En 1º de Bachillerato LOGSE, el alumno se decanta por una de las cuatro modalidades y, en algún caso, por una de las dos opciones. Pero el alumno procede de una etapa de enseñanza comprensiva en la que se promociona de curso, a juicio del equipo educativo, cumpliendo los objetivos educativos, aun cuando no haya sido evaluado positivamente en alguna de las áreas o materias.

## **Modalidades de Bachillerato**

Tanto en la LOGSE (art. 27.3) como en el R.D. citado (art. 3º.1) figuran las modalidades de Bachillerato, que serán como mínimo las siguientes:

- Artes
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Tecnología

El establecimiento de una diversidad de modalidades, según el Preámbulo de la LOGSE, caracteriza a la nueva regulación del Bachillerato.

No obstante, esta distribución en modalidades, opciones, etc. puede hacerlo discriminatorio, pues en muy pocos centros llegarán a impartirse las cuatro modalidades, con todas las opciones, asignaturas comunes, de modalidad, optativas, etc.

Parece que sólo Cataluña ha conseguido que todos sus centros públicos de Secundaria ofrezcan tres modalidades (informe en El País, 8-XI-1999).

La oferta más general de los centros, aparte los de Cataluña, suele ser:

- El Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Antiguos centros de Formación Profesional: ofertan el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el Bachillerato Tecnológico.
- Antiguos centros de BUP: ofertan el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Escuelas de Artes y Oficios y algún que otro Instituto de Secundaria: ofertan el Bachillerato Artístico.

Las preferencias de los alumnos sobre las modalidades pueden estar en torno a estos datos (en términos muy generales, informe en El País, 8-XI-1999):

- Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales: la más solicitada.
- Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud: en segundo lugar de preferencia.
- Bachillerato Tecnológico.
- Bachillerato Artístico (no llega a un 5% la demanda).

Como no se pueden ofrecer todos los tipos de Bachillerato, muchos institutos, para evitar que sus alumnos se marchen de su centro a otro con el fin de cursar una modalidad que allí no existe, les ofrecen la posibilidad de cursar una especialidad complementándola con las materias optativas de la otra, lo que sería un bachillerato improvisado (informe en El País, 8-XI-1999).

La modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales aparece como un maremagnum, un gran cajón de sastre, en el que caben las letras, las humanidades y las ciencias sociales. Es la única que tiene en 1º curso dos opciones (A y B).

En 2º curso, las cuatro modalidades tienen dos opciones. En algunos casos, los límites entre modalidades y opciones están muy ajustados (1):



- En 1º curso del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, las dos opciones se diferencian, en realidad, sólo en una materia ( Latín I / Economía y Organización de Empresas I).
- En 1º curso, el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el Tecnológico se diferencian sólo en una materia (Biología-Geología / Tecnología I).
- En 2º curso, la opción A de la Modalidad del Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de la Modalidad del Bachillerato Tecnológico es la misma ( Dibujo Técnico, Física, Matemáticas II).

### **Consideraciones finales**

- Un Bachillerato de dos años para un 70% del alumnado (con el título de Graduado en Secundaria) que se calcula debe acceder a estos estudios, no es operativo. Sólo los más preparados "pueden" con dos años de Bachillerato. Debería ampliarse, al menos, a tres cursos.
- La estructura del Bachillerato (modalidades, opciones, etc.) debería replantearse tras analizar los datos reales (preferencias, oferta, resultados,...) de los centros y de las Comunidades Autónomas que ya lo han implantado y experimentado.
- Un Bachillerato tan ambicioso como el que se va a generalizar a partir del curso próximo requiere un cambio profundo en infraestructuras, en recursos materiales y humanos, en definitiva, una gran inversión. No se trata simplemente de sustituir un sistema educativo por otro.

### **Nota**

- (1) Datos correspondientes a la Comunidad Valenciana

# ASPECTOS CURRICULARES

Presidenta: M.<sup>a</sup> Paz Soler Villalobos

Secretario: Pablo Villalaín García

## ÁREAS Y MATERIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: CARGA LECTIVA Y GRADO DE FRAGMENTACIÓN CURRICULAR

Autor: Vicente Velasco Herranz  
IES "Enrique Tierno Galván". (Madrid)

### Características generales de la Educación Secundaria: E.S.O.

La E.S.O. es la primera etapa de la Educación Secundaria, y se caracteriza por su *obligatoriedad* y gratuidad. Subrayo el término obligatoriedad porque representa compromisos esenciales en su proyección cultural: qué contenidos culturales deben ser obligatorios para todos los ciudadanos españoles; social: carácter comprensivo de la escuela; y pedagógico: medios que se arbitran para que todos accedan a esos pretendidos bienes culturales obligatorios.

Esta etapa se extiende hasta los 16 años, lo que ha supuesto, en los últimos años, una ampliación de la escolaridad obligatoria y un incremento notable en la cobertura educativa de la población, así como en la responsabilidad estatal en el sostenimiento de la medida.

Su prolongación hasta dicha edad permite hacer coincidir su final con la edad legal de incorporación al mundo laboral y configura una etapa con identidad propia que se extiende desde los 12 a los 16 años, coincidiendo con lo que suele denominarse primera adolescencia o pubertad.

En efecto, en torno a los 12 años se producen cambios evolutivos importantes que interesan a los aspectos cognitivos (comienza el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal), axiológicos (inicio de la jerarquización de valores), fisiológicos, de relación interpersonal e inserción social, etc. Podemos decir que a lo largo de este período se forma definitivamente la futura personalidad del alumnado, lo que justifica sobradamente la identidad propia de la etapa educativa que comentamos.

Otra característica de esta etapa es su comprensibilidad, es decir, que la educación obligatoria y gratuita debe ser, por su propia naturaleza, común para todos los estudiantes y extenderse hacia todas las capacidades: intelectuales, afectivas, sociales, motrices, etc. Se pretende, con ello, establecer una educación general para la totalidad de los alumnos, lo que implica continuidad en los procesos educativos y no selectividad. En definitiva, se sitúan los 16 años como el momento en que el alumnado ha de enfrentarse con la elección de diferentes vías educativas alternativas o con su incorporación al trabajo.

El carácter comprensivo no es incompatible con una diversificación progresiva, que se acentúa en el segundo ciclo de la etapa. Se procura así equilibrar una educación básica y común, que asegure la igualdad de oportunidades y compense desigualdades de distinto origen, con la atención a los diferentes intereses, motivaciones y capacidades que muestran los jóvenes a partir de los 13-14 años, satisfaciendo sus distintas necesidades educativas.

La E.S.O., por otra parte, tiene carácter terminal, así como propedéutico para estudios posteriores. El equilibrio entre ambos aspectos se concentra en los siguientes propósitos:

- El desarrollo integral de todas las capacidades del individuo, mediante el tratamiento de contenidos temáticos que constituyan la base educativa de un ciudadano libre y responsable, participante activo en la convivencia democrática y consciente de sus deberes y derechos.
- La relación de la escuela con el entorno, que permita que los mensajes recibidos a través de la misma no estén en contradicción con los que se emiten fuera de ella, y facilite la transición de los jóvenes a la vida adulta.
- La funcionalidad de los conocimientos adquiridos, es decir, que éstos sean útiles para la adquisición de otros nuevos y para su puesta en práctica en la vida activa y adulta.
- La incorporación de contenidos de Formación Profesional de Base (FPB), que faciliten la transición de los alumnos a la vida activa (mercado de trabajo).
- La incorporación de contenidos relacionados con las nuevas tecnologías de la información; lenguas extranjeras; consumo; publicidad y protección del medio ambiente; educación para la salud, sexual, vial; orientación profesional, etc.; y
- La eliminación de la sobrecarga de contenidos, que dificulta o imposibilita un proceso de enseñanza individualizado y connotado por el aprendizaje significativo.

La adquisición de las capacidades previstas al término de la E.S.O., es decir, conocimientos, habilidades cognitivas, destrezas y actitudes, si se logran, permite a los alumnos la creación de un pensamiento diferente que, unido a una mayor coherencia argumentativa, les inicia en un pensamiento cada vez más autónomo.

Sin embargo, estas capacidades de los alumnos no siempre se ven reflejadas en la práctica. La constatación cotidiana de que no todo lo que se enseña se aprende, ni todo lo que se aprende se retiene, aconseja introducir las cautelas necesarias a la hora de programar las diferentes materias que constituyen la etapa. Es necesario crear en el alumno una actitud favorable para el aprendizaje, activar sus preocupaciones habituales, estimulando sus ideas previas y vinculando la nueva información que se va a presentar como algo importante para su desarrollo personal.

## Estructura curricular de la E.S.O.

El currículo de la E.S.O. se estructura en torno a ciclos y áreas. Los ciclos constituyen la unidad de organización temporal del currículo y tienen una duración de dos años. La E.S.O. comprende, pues, dos ciclos que obedecen a planteamientos psicológicos propios de los adolescentes y a requisitos pedagógicos propios de la etapa.

El Primer Ciclo (12-14 años) corresponde a rápidos cambios en la personalidad de los alumnos, que se producen con tal celeridad que, en poco tiempo, aparecen marcadas diferencias de personalidad. Desde el punto de vista pedagógico, predomina en este ciclo el carácter comprensivo sobre la diversificación y se debe tender a planteamientos interdisciplinares, de forma que los alumnos capten la globalidad y alcancen representaciones globales amplias, a modo de organizadores o inclusores de futuros aprendizajes más específicos.

El Segundo Ciclo (14-16 años) corresponde a un período de consolidación y maduración de los cambios en la personalidad de los alumnos, lo que conlleva una afirmación personalizada de intereses educativos y de expectativas profesionales. Paralelamente, desde el punto de vista pedagógico, se debe aumentar el espacio de opcionalidad y, aunque se sigan desarrollando los contenidos básicos, debe aumentar el peso disciplinar en cada una de las áreas.

Las áreas constituyen los elementos organizadores que articulan y concretan, en un conjunto de objetivos y contenidos, las intenciones globales de cada ciclo y, por tanto, de la etapa. Frente a las disciplinas escolares, tradicionalmente vinculadas a la especialización académica y científica, **el área es un marco que permite un aprendizaje más global, integrador y útil para la comprensión de la realidad.** Además, es un instrumento abierto y flexible para el desarrollo del Currículo Básico, pues deja a Centro y profesores un amplio margen de autonomía para concretar el currículo, permitiendo, de este modo, planteamientos de opcionalidad para atender a la diversidad de los alumnos.

El cuadro "ÁREAS Y HORARIOS DE LA ETAPA DE E.S.O." –que se adjunta a continuación– muestra las áreas que componen el currículo de los dos ciclos de la E.S.O. y su distribución horaria semanal. **La presencia de las materias optativas permite responder a las necesidades e intereses de los alumnos, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir a alcanzar los objetivos generales de la etapa.**

Por otra parte, el carácter integral del currículo y las necesidades que demanda la sociedad exigen un tratamiento transversal de ciertos temas que interesan a varias de las áreas. Surgen así los denominados "sectores transversales": la Educación para la Salud, para la Paz, para el Consumo, etc.

Áreas y horafrios de la etapa de E.S.O.  
 O.M. de 8 de Julio de 1.993 ("B.O.E." del 19)

Áreas y materias	1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso
— Lengua Castellana y Literatura.			4	4
— Lengua Extranjera.			3	3
— Matemáticas.			3	3
— Ciencias Sociales, Geografía e Historia.			3	3*
— La Vida Moral y la Reflexión Ética.			-	2*
— Educación Física.			2	2
— Religión / Alternativa.			1	2
— Tutoría.			1	1
DOS de las siguientes OPCIONES:				
— Ciencias de la Naturaleza (1)			4	3**
— Educación Plástica y Visual.			2	3**
— Tecnología.			3	3**
— Música.			2	3**
DOS de las siguientes OPTATIVAS:			2	4
— Cultura Clásica.			2	2
— Segundo Idioma (Francés).				
— Taller de Bicis, Motos y Automóviles.				
— Taller Eléctrico-electrónico.				
— Taller de Cerámica y Modelado.				
— Diseño y Construcción de Objetos por Ordenador.				
— Informática de la E.S.O.				
<b>TOTAL HORAS SEMANALES</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**Notas**

\* Manteniendo el carácter unitario a efectos de evaluación o independiente (art.5, R.D. 894/95).

\*\* El alumno deberá escoger dos Áreas entre las cuatro señaladas.

- (1) El Área de "Ciencias de la Naturaleza" está previsto que se organice en dos materias distintas: "Biología y Geología" y "Física y Química" (R.D. 894/95, de 2 junio ("B.O.E." del 24)). Esto significa que el alumno elegirá en el cuarto curso dos Áreas de entre las cuatro opciones de Áreas troncales; si eligiera una de las dos materias en que se organiza "Ciencias de la Naturaleza", deberá completar con otra Área de entre las otras tres.
- (2) En aplicación de lo previsto en el R.D. 2438/94 de 16 de diciembre ("B.O.E." de 26 de enero de 1995) sobre el tratamiento a dar a la materia de Religión.

## Contenidos

Se refieren a la información cultural que debe tratarse en cada una de las etapas de la Educación Secundaria y, junto a los objetivos, constituyen la respuesta a la pregunta "¿Qué enseñar?".

Los contenidos de la E.S.O., en general, han sido pretendidamente seleccionados en función de los siguientes criterios:

- Relevancia para el alumno.
- Funcionalidad.
- Relación con los problemas actuales de la sociedad.
- Pertinencia para la adquisición de capacidades; y
- Adecuación a las capacidades reales.

En la E.S.O., los contenidos se presentan en forma de bloques que recogen, bajo títulos genéricos, aquellos aspectos que debieran trabajarse para conseguir los objetivos de cada una de las áreas y, en consecuencia, los de la etapa. Estos bloques no tienen voluntad de constituir un temario al modo tradicional, sino que se plantean como elementos concretos orientadores de la práctica docente. Por tanto, corresponde a los Centros y a los profesores su organización operativa, distribución, secuenciación o posible introducción de otros nuevos que colaboren en la consecución de los objetivos del área o materia (Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de ciclo y curso).

En los bloques se integran tres tipos de contenidos: **contenidos conceptuales:** los relativos a conceptos, hechos y principios; **contenidos procedimentales:** los que se refieren a la adquisición de procedimientos, estrategias, destrezas y técnicas; y **contenidos actitudinales:** aquellos que se dirigen a la potenciación de actitudes, valores y normas. En términos breves, se establecen tres ejes de contenidos: el eje conceptual, el eje procedimental y el eje actitudinal.

El eje conceptual recoge aquellos contenidos que tradicionalmente han sido objeto de tratamiento casi exclusivo en los Centros escolares y que representan en el fondo los referentes culturales de valor universal reconocidos dentro de cada área. Su importancia es tan grande en cualquier diseño curricular, que pueden considerarse los verdaderos elementos vertebradores de éste y, de hecho, son ellos los que etiquetan los títulos de los bloques de la E.S.O.

El segundo tipo de contenidos, o eje procedimental, se refiere a los procedimientos. Se entiende por tal "el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta (hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, estrategias, rutinas, etc.)" (Coll, 1987). Caben, pues, en él desde contenidos relativos a capacidades intelectuales muy generales (trabajo en equipo, sentido crítico, análisis de textos y anuncios publicitarios, cómo usar la biblioteca, etc.)

hasta técnicas o destrezas muy concretas y específicas (utilización de mapas físicos, elaboración de un gráfico, conocer paso a paso la elaboración de un collage, etc.). Sin embargo, constituyen un "saber hacer" teórico o práctico que los profesores conocen bien y al que suelen dedicar no pocos esfuerzos.

En similar orden de cosas se sitúan los contenidos actitudinales, o eje actitudinal, referentes a valores, actitudes y normas, es decir, al mundo axiológico. Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Los valores se concretan en normas, que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones. Una actitud es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas. De hecho, en los Centros Escolares los alumnos siempre han aprendido valores, actitudes y normas; y la sociedad en general, ha estado de acuerdo con ello.

Ahora bien, este aprendizaje se ha llevado a efecto sin una planificación previa por parte de los profesores, a través de lo que se conoce como "currículum oculto". Lo que se pretende es incorporar estos contenidos "aprendidos" a los contenidos "enseñados", es decir, someterlos a una planificación curricular intencionada, de ahí su consideración paralela a los restantes ejes que se vienen comentando.

Otra cuestión que aparece concatenada con los contenidos es la conocida como "secuenciación de los contenidos", es decir, ¿Cuándo enseñar?.

En este sentido, sólo cabe decir que la secuencia se construirá en los Proyectos de los Centros y en las Programaciones de aula. Ahora bien, cualquier secuencia de contenidos que se determine debe tener en cuenta una serie de criterios de carácter general, como:

- El grado de desarrollo psicoevolutivo de los alumnos.
- La complejidad de los conceptos (de lo concreto a lo abstracto).
- La profundidad creciente, a medida que se avanza en la etapa o curso (currículo en espiral).
- El desarrollo equilibrado y gradual de las capacidades; etc.

## **Consideraciones sobre la carga lectiva y el grado de fragmentación curricular**

Una vez establecidas estas consideraciones de carácter general, parece conveniente aventurar unas hipótesis acerca de la valoración que, desde el profesorado y, sobre todo, desde la

realidad del aula, merece el ordenamiento académico de la etapa de la E.S.O., sus cargas lectivas y su peculiar disposición para resolver los problemas de falta de homogeneidad de los alumnos en la clase-grupo, de auspiciar un grado adecuado de diversificación curricular y de satisfacer el ritmo de aprendizaje diferencial de los alumnos.

### ***Valoración sobre la estructura de áreas y sobre la fragmentación del currículo:***

Ningún profesor duda, aunque algunos se muestren excesivamente críticos y realicen presiones corporativas al respecto, que, en el mundo actual, resulta de especial dificultad atribuir contenidos a las distintas materias y áreas y, al mismo tiempo, determinar las cargas lectivas relativas de cada una de ellas. Se entiende, por tanto, que abundan los conocimientos a transmitir, que, en nuestra sociedad, son numerosos los procesos de investigación y desarrollo en todos los ámbitos del currículo y que este hecho hace que los conocimientos sean objeto de una rápida obsolescencia y de una electiva impertinencia, y que, de querer transmitir todos ellos, agotaríamos el espacio lectivo tradicional de la jornada docente y educativa.

**Se entiende, pues, que en todas ellas se haría necesario un notable incremento de horario relativo, pero el aumento de cada una recortaría automáticamente el horario de las demás.** Se deduce, necesariamente, que no hacen falta más horas destinadas a clases magistrales de conocimientos (que ya están todos ellos incorporados al currículo) sino más espacios escolares destinados a "talleres de aprendizaje", donde el alumno aprenda y asimile, y genere destrezas necesarias para consolidar las capacidades que se pretendan. Estos espacios no existen, en muchos casos, en las casas de los alumnos, razón por la que sus rendimientos se ven mermados y la heterogeneidad de los grupos hace difícil la tarea docente, entendida como de enseñanza y aprendizaje.

Avala lo anterior el hecho comprobable de que los sistemas de Secundaria en otros países de la Unión Europea disponen de iguales o similares cargas lectivas, y de igual nivel de fragmentación del currículo, salvo en el área de idioma extranjero o, en su caso, en el de libre disposición. En el sistema español existe un área más que en la media de los países europeos: 10 áreas frente a una media de 9, y, por regla general, se cuenta con similares mecanismos de diversificación, y se adquieren resultados similares en cuanto a la evaluación de los rendimientos escolares (ver Informe del INCE, y Libro Blanco de la Educación de Mme. Edith Cresson, en el que se constata que el porcentaje de fracaso a la edad de 16 años es del 30 % de media en todos los países europeos, y sigue subiendo). La proyectada, y postergada hasta hoy, reforma del sistema educativo francés ponía también de relieve este hecho.

### ***Valoraciones específicas sobre algunas áreas del currículo***

Además de lo dicho, cabe hacer algunas consideraciones sobre temas que son de actualidad a la hora de hablar de las cargas horarias:

- Consideramos que el sistema educativo que propugna la LOGSE es un sistema tecnocrático y ecológico, planteado para la vida de hoy (globalización económica, cambios en los conocimientos y obsolescencia de los saberes académicos, actividades económicas de producción y comercio preponderantes sobre otras, etc.). En esta visión práctica del currículo, que prepara al ciudadano de un Estado para la vida activa, hay que incrementar los saberes consolidados en áreas como la MATEMÁTICA, y otras ciencias.
- Considerando que los cambios que se están produciendo y que se producirán en un futuro próximo (según los expertos en educación) hacen cada vez más visible una sociedad de ocio, donde el concepto tradicional de trabajo fijo para toda la vida puede verse modificado, y donde los ciudadanos ejercerán una media de siete o más trabajos distintos en períodos discontinuos y estarán, por tanto, necesitados de una formación y una educación permanente a lo largo de sus vidas para adecuarse a los nuevos requerimientos de esta evolución socioeconómica, habría que consolidar formaciones más potentes en áreas TECNOLÓGICAS, de PLÁSTICA y de MÚSICA, con objeto de que los ciudadanos dispongan de herramientas consolidadas para el disfrute de la vida en sociedad.

### **Valoraciones específicas sobre la "diversificación"**

La mayoría de los sistemas europeos buscan una permeabilidad práctica entre los diversos itinerarios y correspondientes titulaciones que pueden ser acometidos por los alumnos. Algunos sistemas son más jerárquicos que el español, como el alemán; otros ofrecen gradaciones intermedias entre la consecución de objetivos, al final de una etapa como la Secundaria, y la no consecución de los mismos: los itinerarios permiten procesos de aprendizaje de ritmo más lento y la posibilidad de enlazar con los niveles superiores sin sentirse excluido del sistema educativo. En el caso español choca que, siendo precisamente el objetivo de comprensibilidad el motor del diseño de la Secundaria, un alto porcentaje de alumnos sean expulsados del sistema (actualmente, cerca del 40 %) sin alcanzar los objetivos de la E.S.O. y sin contar con itinerarios alternativos, de la prestigiosa pero insuficiente Garantía Social.

Se hace necesario el diseño de un año o dos de diversificación curricular efectivo que permita el logro de los objetivos de la E.S.O. a las poblaciones con necesidades educativas específicas: ritmos de aprendizaje más lento, mayor necesidad de apoyo y de talleres de motivación, etc. De este modo, se contribuiría a la homogeneidad del grupo-clase y a la real oferta de oportunidades de consecución de los beneficios de un sistema educativo de calidad, y no meramente un servicio educativo obligatorio y marginador.

Hay que pensar que los jóvenes excluidos del sistema educativo engrosan las bolsas de desempleo y de marginación social, originando costes sociales elevadísimos que deberían ser prevenidos eficazmente en la escuela mediante diseños adecuados, y atendidos por profesionales especializados (y no, como ocurre ahora, con el último que llega).

En fin, considerar que las áreas TECNOLÓGICAS y la INICIACIÓN PROFESIONAL son eficaces para una orientación educativa que participa de la consecución de objetivos de la ESO y de la orientación en la elección de itinerarios de Formación Profesional. Salida que hay que dignificar y considerar de la misma índole que las salidas académicas (véase la solución de sistema integrado hasta los 19 años de las reformas de Finlandia y Suecia).



# ASPECTOS CURRICULARES

## LA OPTATIVIDAD COMO VÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Autora: Inmaculada González Pola**  
**Colegio "Institución Lasalle". (Madrid)**

Desde la atención a la diversidad, uno de los objetivos fundamentales de la Educación Secundaria Obligatoria es brindar una igualdad de oportunidades a todos los alumnos.

1. Finalidades primordiales de la Etapa:
  - Ofrecer una formación básica común: Educación comprensiva.
  - Potenciar una enseñanza personalizada que tenga en cuenta las peculiaridades de cada alumno y se adapte a ellas.
2. Ámbitos de atención a la diversidad.
  - La capacidad para aprender.
  - La motivación para aprender.
  - Los estilos de aprendizaje.
  - Intereses del alumno.
3. La atención a la diversidad en el currículum.
  - Metodología y niveles de refuerzo.
  - Actividades de aprendizaje.
  - Materiales didácticos.
  - Grupos de trabajo flexibles.
4. Vías específicas de atención a la diversidad.
  - La Optatividad.
  - Las adaptaciones curriculares.
  - La diversificación curricular.
5. Objetivos de la optatividad.
  - Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.

- Facilitar la transición a la vida activa y adulta.
  - Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.
6. Tipos de optativas.
  7. Criterios de selección de materias optativas.
  8. Consecuencias derivadas de la opcionalidad.

## **La optatividad como vía de atención a la diversidad**

La Educación Secundaria Obligatoria recoge los dos años de extensión de la educación obligatoria y gratuita fijados en la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de Octubre (LOGSE). Esta extensión ha permitido configurar una nueva etapa educativa, con respecto al Sistema Educativo anterior, con características propias. Esta novedad y carácter específico deben quedar reflejados en los contenidos curriculares de la etapa.

La ESO, tiene como finalidad hacer posible que todos los alumnos puedan acceder a los elementos básicos de la cultura en el marco de la Educación Integral.

Los alumnos de esta etapa han de adquirir los conceptos, habilidades, actitudes y valores que les conduzcan a la autonomía individual, a la construcción de la propia personalidad y a una concepción positiva de sí mismos. Deben consolidar la formación necesaria que les permita incorporarse al mundo laboral, a la Formación Profesional Específica de Grado Medio o al Bachillerato.

## **Finalidades de la etapa**

### ***Educación comprensiva***

Entendida como una forma de enseñanza que ofrezca a todos los alumnos un fuerte núcleo de contenidos comunes, de manera que brinde igualdad de oportunidades. Esta igualdad de oportunidades no debe confundirse con identidad de oportunidades; ya que partiendo de los aspectos comunes que todas las personas comparten como seres humanos, cada una tiene unas características que le son peculiares a las cuales es necesario atender para que esa persona pueda desarrollarse y madurar como tal.

La educación comprensiva responde a una cierta manera de entender cómo desde la educación se está contribuyendo a la organización y el funcionamiento de la vida social.

## **Educación que atienda a la diversidad**

Entendida como una forma de enseñanza que permita adaptar el sistema escolar en todas sus facetas: organizativas, curriculares y didácticas, a las características de los alumnos: capacidades, intereses, ritmos de aprendizajes.

Si reflexionamos sobre la igualdad de oportunidades, los diferentes itinerarios de madurez de los adolescentes y las necesidades de la vida económica y social, veremos la necesidad de que exista una variedad de oportunidades y una diversificación de la enseñanza.

## **Ámbitos de atención a la diversidad**

### **La capacidad para aprender**

La capacidad para aprender de los alumnos exige un tratamiento pedagógico diferenciado, en el que se contemplen los distintos tipos de alumnos y las diferentes situaciones de aprendizaje. Tener capacidad para realizar una determinada tarea supone realizarla en el momento en que estén presentes las circunstancias necesarias. No debe confundirse con capacidad intelectual de carácter innato, estático, inmutable, sino como una capacidad en la que inciden la experiencia educativa y la ayuda del profesor.

### **La motivación para aprender**

La motivación condiciona en gran medida la capacidad para aprender, y depende de la historia acumulada de éxitos y fracasos del alumno en las tareas de aprendizaje así como de que los contenidos ofrecidos al alumno posean significado lógico y resulten funcionales para ellos.

### **El estilo de aprendizaje**

Es imprescindible conocer en cada alumno los procesos por los que llega al conocimiento de las cosas, que son fundamentalmente: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y, frecuentemente el lenguaje. Supone, por consiguiente, una doble significación:

- Captación o representación conceptual de las cosas, partiendo de la percepción.
- Comprensión o explicación.

### **Los intereses de los alumnos**

El futuro profesional y académico que cada alumno imagina para sí.

## **Atención a la diversidad en el currículum**

Un currículum abierto y flexible es esencial para el tratamiento de la diversidad.

La atención a la diversidad es un proceso graduado, que parte de las medidas sugeridas de la propia naturaleza del currículum, aplicables a todos los alumnos, y termina en casos extremos, en la diversificación curricular para algunos alumnos.

En el Proyecto Curricular deben concretarse y adaptarse los elementos prescriptivos del currículum (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características de los alumnos.

### ***Metodología y niveles de refuerzo***

La mejor metodología es aquella que está en función de que el tipo de ayuda que ofrece responda o no a las necesidades que en cada momento demandan los alumnos. No son por tanto aconsejables las metodologías basadas en la homogeneización y en el alumno medio.

### ***Actividades de aprendizaje***

A la hora de programar las actividades educativas es necesario adaptarlas a las motivaciones y necesidades de los alumnos, situándose entre lo que los alumnos ya saben hacer y lo que con la ayuda conveniente son capaces de hacer, de tal modo que ni resulten demasiado fáciles y por consiguiente poco motivadores, ni estén tan por encima de las posibilidades que resulten igualmente desmotivadoras.

### ***Materiales didácticos***

Los materiales deben ofrecer una amplia gama de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje, de manera que tanto el profesor como el alumno puedan en cada momento elegir las más adecuadas.

### ***Grupos de trabajo flexibles***

La agrupación flexible dentro de un grupo básico, ofrece la oportunidad de situarse en diferentes tareas, proponer actividades de refuerzo o profundización según las necesidades de cada grupo, adaptar el ritmo de introducción de nuevos contenidos, etc. También permite la constitución de pequeños grupos, fuera del grupo de clase para actividades de refuerzo en aquellos procedimientos y métodos de trabajo que pudieran estar en la base de las dificultades.

## Vía específica de atención a la diversidad

### **La optatividad**

Su objetivo fundamental es ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades y objetivos de la etapa siguiendo itinerarios diferentes de contenidos que pueden resultar más accesibles, conectar mejor con opciones futuras o responder mejor a los gustos o preferencias de cada alumno.

## Objetivos de la optatividad

### **Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales**

No se trata de hacer "más de lo mismo" respecto a las áreas obligatorias, sino de hacer cosas distintas a través de saberes más funcionales y próximos a la realidad vivida por los alumnos. Se trata de trabajar capacidades asociadas al aprendizaje de determinadas áreas a través de contenidos elegidos por aquellos alumnos que se sienten especialmente interesados.

### **Facilitar la transición a la vida activa y adulta**

Mediante la incorporación de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición.

### **Ampliar la oferta educativa**

Es necesario conocer los puntos de vista de los alumnos, analizar con ellos las ventajas e inconvenientes de cada opción, qué es lo más adecuado para sus posibilidades, intereses y gustos y qué posibles repercusiones tendrán las diferentes opciones sobre los futuros itinerarios académicos y profesionales.

## Tipos de optativas

### **De oferta obligada**

- Segunda Lengua extranjera
- Cultura Clásica
- Iniciación Profesional

### **De oferta del centro**

## Crterios de selección de materias optativas

1. Adecuación a las funciones de las materias optativas.
2. Que sean abiertas y flexibles, y admitan concreciones distintas dependiendo de las características de los centros.
3. Que constituyan una oferta equilibrada de los distintos ámbitos de experiencia y conocimiento.
4. Que propicien la innovación educativa, encuentren reconocimiento académico y viabilidad en el centro.

## Consecuencias derivadas de la opcionalidad

- Al término de la ESO, los alumnos que hayan alcanzado los objetivos programados y cuenten con una evaluación positiva, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que les facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de Grado Medio.
- El alumno podrá estudiar cualquiera de las cuatro modalidades de Bachillerato o acceder a uno de los múltiples Ciclos Formativos de Grado Medio de la Formación Profesional Específica.
- La elección de las áreas troncales puede condicionar los futuros estudios. De ahí la necesidad de una buena Orientación en la Etapa y de la creación de unos equilibrados itinerarios en el cuarto curso.

1º CICLO		2º CICLO	
1º ESO 1 OPTATIVA	2º ESO 1 OPTATIVA	3º ESO 1 OPTATIVA	4º ESO 2 OPTATIVAS
<b>OFERTA DEL CENTRO</b> 1. Segunda Lengua extranjera (obligatoria)  2. ....		<ul style="list-style-type: none"> <li>• C. de la Naturaleza</li> <li>• E. Plástica y Visual</li> <li>• Música</li> <li>• Tecnología (A elegir 2)</li> </ul>	
		1. Segunda Lengua extranjera 2. Iniciación Profesional 3. Cultura Clásica	

# ASPECTOS CURRICULARES

## EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

**Autora:** M.<sup>ª</sup> Rosa Carranza Núñez  
*IES "Leonardo Torres Quevedo". (Santander)*

### Introducción

El capítulo dedicado a la evaluación, promoción y titulación de los alumnos es, sin duda, uno de los más importantes de un proyecto educativo; los resultados de esa evaluación conformarán, en parte, el éxito o fracaso del sistema.

La implantación de la LOGSE supuso cambios importantes en la organización escolar y en la filosofía de la enseñanza: se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, como en los países de nuestro entorno; la Enseñanza Obligatoria se imparte en centros y aulas comunes para todos los alumnos.

Esta nueva situación obliga a modificar los mecanismos de evaluación, promoción y titulación, siendo, sin lugar a duda, uno de los aspectos de la ley que más discrepancias ha suscitado entre los profesores; nos hemos encontrado con la dificultad de interpretar los ambiguos textos legales, así como con la imposibilidad, en ocasiones, de ponerla en práctica ante la realidad presente en el aula y la falta de consenso entre el profesorado.

La legislación donde está recogido el tema objeto de la presente ponencia es conocida por todo el profesorado por haber sido utilizada en la elaboración de los Proyectos Curriculares, que especifican los criterios de evaluación. Solamente resaltaré aquellos aspectos en los que hemos encontrado dificultades y falta de consenso para su aplicación; algunos problemas al respecto siguen sin solventarse a pesar de los años que han pasado desde que se implantó la LOGSE. Permítanme la licencia de utilizar en lugar de evaluación negativa o positiva, los términos suspenso o aprobado ya que forman parte de nuestra terminología habitual.

### **Análisis de la Legislación. Orden Ministerial de 12-11-1992 y Resolución de 28-5-93**

#### **Evaluación**

- La ley considera que la evaluación debe ser continua e integradora. Se debe comenzar por realizar una prueba inicial que sirva para conocer la situación personal del alumno; nos servirá para organizar el aprendizaje en el aula y para valorar el progreso conseguido.

do por el alumno. Nos encontraremos con que en la clase hay casi tantos niveles como alumnos y, lo que es más grave, las diferencias entre éstos son tan acusadas que es imposible acercarse con eficacia a la situación personal; ciertas aulas actualmente se asemejan a la antigua "escuela unitaria", y así coexisten alumnos preparados y con interés, y otros que carecen de la base correspondiente al curso en que están y no se sienten motivados para aprender. En consecuencia:

- En algunas materias no es posible la integración de varios niveles al mismo tiempo durante la clase, pues ello lleva también el deterioro de la disciplina, siendo necesario revisar los mínimos exigibles aprobados de antemano en la programación.
- Para evaluar, el profesor cuenta con pruebas escritas, orales, cuaderno de apuntes, trabajo personal, etc., pero le resultará difícil calificar si los avances son suficientes para aprobar.
- Evidentemente se producirán agravios comparativos entre alumnos con distintos niveles de conocimientos que puedan recibir la misma calificación.
- Tanto entre los alumnos como entre los padres, se suscitan falsas expectativas; con esas calificaciones favorables se ha encubierto un fracaso escolar, pese al "progreso" en el aprendizaje.
- Con esta normativa no hay acuerdo entre los profesores a la hora de valorar los contenidos, procedimientos y actitudes.

Mi experiencia, en 3º de ESO, es que la evaluación ha sido realizada con más objetividad y más ajustada a lo programado cuando los alumnos presentan un nivel parecido, aunque haya sido necesario revisar los mínimos; lo mismo se pone de manifiesto cuando en 4º las asignaturas son optativas (Física y Química, Matemáticas I y II) y los alumnos muestran mayor interés por la materia.

- La recuperación de una materia del propio curso se hace por evaluación continua, por lo que, según la normativa, la superación de una evaluación significa superar las anteriores. Esto es útil en áreas cuyo aprendizaje es progresivo (Idioma, Matemáticas), pero inaplicable cuando se trata de materias distintas (Ciencias de la Naturaleza de 3º que incluye Física-Química y Biología-Geología). Es más, se está favoreciendo la picaresca. El alumno acaba comprobando que estudiando una parte puede aprobar automáticamente la otra.
- La recuperación de materias pendientes de otro curso se desarrolla satisfactoriamente cuando hay clases de repaso y los alumnos asisten a ellas con regularidad. Es por eso por lo que no tendrá, en principio, mayores dificultades el alumno con una o dos materias del curso anterior. Pero sí tendrá muchas si, sin aprobar, como suele ocurrir en los casos de alumnos que han promocionado por edad, no tienen tiempo material de asistir a clase por la mañana y a repastos por la tarde, por lo que su situación, al pasar de nivel, no ha hecho más que empeorar.

La normativa dice que la superación de esas materias estará a cargo del Departamento y, concretamente, será responsabilidad del profesor del área o materia del curso más alto al que promocionan. En asignaturas como Física y Química de 4º, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, esta recuperación no la puede realizar dicho profesor por tener que desarrollar programas totalmente distintos.

Para los alumnos se plantea un serio problema cuando el Departamento no imparte horas de repaso; deben prepararlo solos, y, aunque un profesor les dirija el trabajo, creo que necesitarían mayor dedicación.

Este proceso de recuperación, desde mi experiencia, estimo que debería tener mejor tratamiento; si un alumno dejó sin superar algunas materias, lo lógico es que lo intente de nuevo para llegar al nivel que corresponde. El centro debe ofrecer siempre oportunidades para conseguirlo, y al alumno se le debe obligar a utilizarlos.

### **Promoción**

Según la norma, la promoción de un alumno se producirá si, a juicio de los profesores, ha desarrollado las capacidades que le permiten proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente, pudiendo hacerlo con dos asignaturas suspensas. Las principales lagunas se producen cuando el alumno promociona en alguna de las situaciones siguientes, donde la medida de esas capacidades es más que dudosa:

- Tiene dos asignaturas suspensas que no ha trabajado deliberadamente, sabiendo que, pese a todo, promocionará.
- Cuando sabe que pasará de curso por edad al margen de su expediente académico (hasta con ocho asignaturas sin aprobar).
- Cuando con más de dos materias suspendidas, la promoción depende de la votación del profesorado, produciéndose situaciones arbitrarias e injustas por no estar, en mi opinión, debidamente regulado el proceso.

En cualquiera de estos casos se fomenta la picaresca, la falta de responsabilidad y pasividad de ciertos alumnos y, como contrapunto, no se ven suficientemente valorados el trabajo y el interés de otros por aprender siendo injustamente tratados. La regulación del paso de un curso a otro o de ciclo debería hacerse con normas cerradas. Valorar la capacidad para seguir en un curso superior es en sí complicado cuando se desconoce por qué opciones se va a inclinarse con posterioridad.

### **Titulación y certificación**

El Título de Graduado se concederá a aquellos alumnos que han desarrollado las capacidades para estudios de Bachillerato o Formación Profesional; el expediente irá acompañado de

un consejo orientador no vinculante que ayude a los padres y alumnos a tomar una decisión. En relación a esto último la experiencia nos dice que dicho consejo orientador no se tiene en cuenta, sobre todo en los casos de alumnos que van promocionando desde el comienzo de la ESO con asignaturas pendientes; la desaparición de los exámenes de septiembre que se asocian siempre a la necesidad de superar las dificultades del curso, unido a unos procedimientos de recuperación más ligeros, han confundido a los padres y alumnos sobre sus capacidades reales. Hay alumnos que desempeñarían un buen papel en un módulo de Formación Profesional, pero que comienzan el Bachillerato, y es aquí cuando el fracaso escolar se pondrá de manifiesto por su falta de base, hábitos de trabajo y capacidad para estudiar.

La concesión del título ligado a tener capacidades para estudios superiores nos debe hacer reflexionar si estamos actuando bien o mal en casos como:

- Cuando un alumno tiene asignaturas suspensas que serán las que necesita para seguir estudiando. Por ejemplo, Matemáticas, y se matricula en un Bachillerato de Ciencias.
- Cuando en 4º elige materias optativas que nada tienen que ver con la modalidad del Bachillerato que piensa estudiar.
- Cuando tiene varias asignaturas sin aprobar y la promoción se decide por el procedimiento de la votación de los profesores: un alumno con materias suspensas puede conseguir su titulación, y su compañero de mesa, con menos suspensos, no.

La CERTIFICACIÓN de los alumnos que no están en condiciones de seguir estudios superiores suele plantear un problema personal grave por la falta de salidas con que se encuentra el alumno al final de esta etapa. Ha llegado con fracaso escolar y con las salidas profesionales muy cerradas; seguramente la ESO no ha desarrollado en él cualidades para ciertos oficios que deberían iniciarse antes, y no ha podido conectar durante estos años con materias que le son afines, a pesar de la optatividad.

## La Educación Secundaria en Europa

El estudio comparativo en los países europeos es complejo al no coincidir exactamente entre sí los ciclos o niveles de la Enseñanza Secundaria; las dificultades de esos sistemas, que con toda seguridad existirán, no pueden detectarse sin conocer con detalle su legislación y el modo de aplicarla.

La Evaluación es continua en todos los países. En Francia dos servicios de Inspección General se responsabilizan del área de evaluación. Al finalizar los estudios primarios, todos los alumnos realizan una prueba nacional para identificar sus necesidades. Una prueba semejante se repite en Bélgica cada tres años. En el Reino Unido, también se realiza una evaluación al comienzo y final de cada etapa, agrupándose los alumnos por el nivel de sus conocimientos y capacidades.

La Promoción varía de unos países a otros. Puede ser automática (Dinamarca, Irlanda, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega) o decidida por el Profesorado en función de los resultados académicos (Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Liechtenstein).

La Titulación o Certificación se concede casi siempre al finalizar la Enseñanza Secundaria Inferior (el equivalente a ESO); también hay diferencias de unos países a otros: en unos se realiza una prueba externa (Francia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido, Islandia, Noruega); en otros interna (Bélgica, Grecia, Italia). En los demás (Alemania, España, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Dinamarca) no hay pruebas específicas pero deben cumplirse determinadas condiciones.

## Conclusiones y propuestas

Llama la atención que es España uno de los escasos países que no tiene ni una sola prueba global durante toda la Enseñanza Obligatoria, ni incluso para acceder al Título de Bachillerato. Deduzco que en los países donde estas pruebas no existen hay otros mecanismos de evaluación como exámenes de todas las materias al final de etapa, o se establecen grupos con diferentes niveles de conocimientos y con certificaciones distintas. Por tanto propongo:

**1.** Establecer a lo largo de la ESO alguna prueba externa o interna tutelada; serviría para estructurar en el alumno sus conocimientos a veces tan dispersos, crearía hábitos de estudio y desarrollaría su responsabilidad. Además contribuiría a unificar los contenidos de las programaciones, dada la autonomía existente en los centros.

De entrada esta medida crearía alarma, por impopular, ante la falta de controles externos en este momento. Si la evaluación continua se ha desarrollado a lo largo de cada curso con rigor, no debe preocuparnos una prueba global, pues nuestros alumnos deberían superarla sin dificultad.

Un examen, al iniciar la ESO, de lectura, escritura y cálculo, sería más que suficiente para que desde primaria pasen los alumnos con una base mínima para empezar a trabajar.

Al finalizar el primer ciclo, la prueba (lengua, cálculo y conocimientos básicos de nuestra cultura, alguna optativa...) nos permitiría orientar a los alumnos de 3º hacia las materias que les son afines y al nivel de los conocimientos que tienen realmente.

Para terminar la etapa, un examen global demostraría realmente la capacidad para seguir estudios posteriores, que es lo que propone la ley; ello les daría paso a conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria.

- 2.** En 3º se podría fijar distinto nivel para algunas asignaturas (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Geografía e Historia, Lengua, Física y Química, Idiomas); los alumnos estarían atendidos en función de sus intereses y confeccionarían su propio currículo.
- 3.** Se debería modificar la redacción de la O.M. sobre Evaluación de manera que recoja los criterios de forma más concreta, y los de Promoción con normas más rigurosas y cerradas.
- 4.** La titulación de Graduado Escolar debería recoger el itinerario del alumno, en función del cual se orientarán sus estudios posteriores.

# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Presidente: Miguel Ángel Mateos Rodríguez

Secretario: José Francisco González de Castro

## INICIO DE LA DIVERSIFICACIÓN DE TRAYECTORIAS Y CONDICIONES DE ACCESO

Autor: Ramón Louzao Pardo  
IES "Joaquín Turina". (Madrid)

### Inicio de la diversificación de trayectorias educativas en la Unión Europea

#### Consideraciones previas

*La diversificación de trayectorias educativas en la Educación Secundaria Obligatoria de la Unión Europea*

Uno de los factores más relevantes del cambio operado en los sistemas educativos europeos en la segunda mitad del siglo XX ha sido la ampliación hasta los dieciséis años de la Educación Secundaria Obligatoria. A partir de la década de los 70, se ha generalizado en Europa la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Secundaria Inferior, ampliando de este modo la situación que venía disfrutando la Educación Primaria. El acceso a la Educación Secundaria de clases sociales anteriormente excluidas, los cambios producidos por las tecnologías de la información y de la comunicación y el crecimiento vertiginoso del sector servicios ha demandado una educación secundaria diferente, de mayor calidad, que responda a las distintas necesidades sociales y educativas de la población. Esto es un logro, pero también un reto. Plantea una serie de cambios y problemas no fáciles de resolver.

La reforma sería de las estructuras educativas es un proceso caro, largo y con frecuencia polémico. Solamente España y Portugal se han embarcado en grandes reformas de toda la educación secundaria estos últimos diez y quince años respectivamente. Pero es una preocupación generalizada en toda Europa como lo demuestra el nuevo "foro educativo" alemán puesto en marcha el pasado marzo o el "Libro blanco para la construcción de la Escuela del siglo XXI" y el debate nacional del colegio del año 2000 en Francia. Ningún aspecto de la educación secundaria ha permanecido invariable, las estructuras educativas, los diseños curriculares, la organización pedagógica, el perfil de la figura del docente y su adecuada formación, la funcionalidad de los centros etc. El alumno se convierte en el centro de todas preocupaciones, ahora bien, no todos son iguales, ni tienen los mismos intereses, ni las mismas capacidades. No basta seguir el principio de "escuela para todos", es necesario "acercar a todos a la escuela" y, en la medida de lo posible, acabar con los llamados "objetores escolares" que si generan problemas cuando la enseñanza era obligatoria hasta los catorce años, huelga todo

comentario sobre los que generan ahora al prolongarse la obligatoriedad hasta los dieciséis. La LOGSE, en el artículo 23.1. indica que: "en la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes". En consecuencia, es necesaria la diversidad de itinerarios y trayectorias educativas y coherente su existencia, en diferentes naciones de Europa, desde el final de la Enseñanza Primaria.

Una educación obligatoria debe ofertar, sobre todo en sus últimos cursos, salidas visibles y realistas que conduzcan a la titulación y, por ello, eviten el abandono del sistema educativo por parte del alumnado con más dificultades de aprendizaje o en peores condiciones socioculturales. Pero es un grave error creer o querer que todos los alumnos sean iguales. No todo puede ser para todos.

Hay países en que no se diferencia la Educación Secundaria Inferior de la Primaria por tenerla organizada en una sola estructura como Dinamarca, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega. Otros, sin embargo, disponen de centros paralelos como es el caso del liceo general y del liceo técnico en Luxemburgo o en la Comunidad flamenca de Bélgica donde sólo hay dos tipos de educación secundaria inferior: tipo A, para la mayoría de los alumnos, y tipo B, para alumnos con dificultades. El paso del tipo B al A siempre es posible, de una u otra forma. En Austria hay también dos tipos de centros de Educación Secundaria Inferior, en los que existe una gran coincidencia entre los diseños curriculares de sus dos primeros años, lo cual facilita la transición entre uno y otro. En otras naciones encontramos situaciones parecidas como en algunos distritos educativos de Francia, en los länder alemanes o en determinados centros de los Países Bajos. Esta realidad evidencia la preocupación por diversificar las trayectorias educativas de acuerdo con los intereses, capacidades y posibilidades reales de los alumnos.

### *Objetivos de la misma*

Los países de la Unión Europea y los países asociados, están de acuerdo en que la organización de la educación secundaria ha de tener como objetivo fundamental el ofrecer una educación de base amplia y equilibrada que permita a los alumnos tomar decisiones meditadas sobre su futuro. En la actualidad ofrece a todos los alumnos una educación general estandarizada en la primera etapa, seguida de una fase de diversificación que reconoce los diferentes intereses y aptitudes de los alumnos y el alcance de las posibilidades educativas y profesionales a las que pueden aspirar. La aportación más novedosa y trascendente es que la diversificación no se convierte en barrera para las oportunidades individuales, ya que en casi todos los países es posible realizar transiciones a lo largo de la educación secundaria. Como medidas más destacadas cabe mencionar el deseo de mejorar la valoración social de la Formación

Profesional, el establecimiento de equivalencias entre las titulaciones técnicas y las generales y la consideración de la experiencia laboral para quienes opten por reanudar sus estudios.

La uniformidad de objetivos contrasta luego con la multitud de variaciones que encontramos en las estructuras organizativas de la educación secundaria como: el tiempo de admisión, clases de centros, duración de la etapa y titulaciones.

## **La diversificación de trayectorias educativas al comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria Inferior**

### ***Basada en pruebas de centros especializados en orientación educativa***

En cinco países de la Unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica, Luxemburgo y Los Países Bajos, al finalizar la educación primaria, se ofrece a todos los alumnos una orientación inicial para ayudarles a elegir entre las opciones educativas que más se adapten a sus necesidades y posibilidades escolares. Esta orientación puede adoptar varias formas, con frecuencia se recurre a pruebas desarrolladas por centros educativos especializados en orientación educativa. La decisión de seguir una trayectoria u otra depende, en última instancia, de los alumnos y sus familias.

### ***Basada en los resultados académicos y el consejo de los equipos docentes***

En otras ocasiones, son los resultados académicos y las informaciones obtenidas por los respectivos equipos docentes la base en que se fundamenta la orientación dada a los alumnos y a sus familias. Los alumnos y sus familias, no obstante, deciden qué estudios seguir, menos en Alemania donde, según la legislación de cada Land interviene la autoridad educativa competente o el centro de primaria.

## **La diversificación de trayectorias educativas durante la Educación Secundaria Inferior**

### ***Cursos de orientación académica***

Durante la Educación Secundaria Inferior o la última fase de la estructura única, en casi todos los países, de una u otra forma, se orienta a los alumnos para que puedan elegir aquellas opciones que mejor respondan a sus posibilidades. Finlandia y Noruega organizan cursos de orientación académica, en los que los resultados obtenidos por cada alumno son un dato esencial para su futura orientación educativa.

### ***Cursos para el desarrollo profesional del alumnado***

Austria se decanta por el empleo de cursos para el desarrollo profesional del alumnado. Las salidas profesionales y las diversas ofertas laborales existentes constituyen la base de la diversificación de las trayectorias propuestas.

### ***El Servicio de Orientación Académica y Profesional***

En otros países, como Bélgica, Luxemburgo, Portugal, Finlandia, Suecia y Reino Unido se engloban las dos modalidades anteriores en un servicio de orientación académica y profesional destinado a la atención de consultas tanto colectivas como individuales.

### ***El Equipo Docente y los Servicios de Orientación***

En la mayoría de los países es el equipo docente por sí mismo, y en determinados casos en colaboración con el servicio de orientación, quien informa y asesora al alumnado acerca de las diversas trayectorias educativas y profesionales existentes.

### ***La figura del profesor Orientador y del profesor Tutor***

En Alemania, además de la orientación de los propios profesores, existe la figura del profesor orientador, que posee una formación adicional en Ciencias de la Educación y en Psicología. Es importante destacar la orientación facilitada por las autoridades responsables del área de empleo. En España, es el tutor quien desempeña esta función, en colaboración con el departamento de orientación.

## **La diversificación de trayectorias educativas al final de la Educación Secundaria Inferior o de la estructura única**

### ***El servicio de orientación y la de los propios profesores***

Este es un momento crucial y decisivo para la diversificación de itinerarios educativos. Coincide con el final de la educación obligatoria en casi todos los países. Las opciones académicas y profesionales son cada día más abundantes. Las elecciones que han de realizar son decisivas y muy importantes. Por eso, en todos los países de la Unión Europea, encontramos en este nivel educativo distintas formas de orientación, que a menudo se vienen ofertando desde varios años atrás. En Alemania, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido combinan la orientación ofrecida desde el servicio de orientación con la de los propios profesores.

### ***El "consejo de clase"***

El "consejo de clase" existe en Bélgica, Francia, Italia y Luxemburgo. Utiliza como elemento fundamental para su asesoramiento los resultados académicos obtenidos por los alumnos.

### ***El Claustro de Profesores***

El claustro de profesores es el que asume la tarea de orientar académica y profesionalmente a los alumnos en Grecia.

### ***Los Orientadores Escolares***

Normalmente, la orientación que se proporciona a los alumnos para confirmar o reconducir su trayectoria educativa no tiene carácter prescriptivo, sino orientativo. Quien mejor conoce a cada alumno y sus posibilidades es el profesor que lo atiende a diario, por eso en muchos países son los propios profesores los encargados de la orientación tanto académica como laboral. En Noruega y en algunos centros de Islandia existen los orientadores escolares para realizar el servicio de orientación.

### ***El Consejo Orientador***

En España, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos reciben el consejo orientador. Se trata de una información confidencial y no prescriptiva, firmada por el director del centro y por el tutor del alumno, en la que se le informa sobre sus posibilidades académicas y profesionales, pero que no tiene carácter vinculante.

## **Condiciones de acceso a la Educación Secundaria Obligatoria en la Unión Europea**

### ***Sin condiciones***

En la mayoría de los países, el paso de la educación primaria a la secundaria es automático. La educación secundaria inferior está abierta a todos los alumnos. En Dinamarca, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega que poseen una estructura educativa única, se trata simplemente de una continuación de la educación. En el resto de los países, la transición de la educación primaria a la secundaria obligatoria conlleva un cambio de centro.

### ***Mediante la decisión de un consejo de admisión o un "consejo de clase"***

En los Países Bajos, el acceso a ciertos tipos de centros educativos depende de la evaluación positiva de los alumnos que, normalmente, se realiza a través de unas pruebas centrali-

zadas durante el último año de la educación primaria. En Austria exigen la superación satisfactoria del cuarto año de primaria y además unas calificaciones superiores a la "satisfactoria" en alemán, lectura y matemáticas. De no alcanzar dicho nivel, el "consejo de clase" puede declararlo apto igualmente, o bien existe la posibilidad de presentarse a un examen de admisión.

### **Con el Certificado de Estudios Primarios**

La entrada en la educación secundaria inferior en Italia y buena parte de Bélgica está condicionada a la obtención de un certificado que se otorga al terminar la educación primaria satisfactoriamente.

### **Con una prueba de acceso**

En un reducido grupo de centros de Inglaterra y de Irlanda del Norte y, hasta 1996, en Luxemburgo, los alumnos tienen que realizar satisfactoriamente una prueba de acceso para su admisión en la educación secundaria inferior.

## **Conclusiones**

La educación es el medio de que se valen los estados para crear la clase de sociedad que desean. Si durante el último tercio del siglo XX la sociedad europea ha experimentado un cambio tecnológico, cultural y social muy profundo, la educación no puede ir a la zaga, ha de responder a esa nueva situación.

La generalización de la obligatoriedad de la educación secundaria inferior para dotar a la sociedad de una cultura de base amplia y estable para todos se encuentra con la realidad del aforismo filosófico que no hay dos personas iguales; entonces ¿cómo van a serlo los millones de niños europeos de 12 a 16 años?. En consecuencia, la diversificación de trayectorias educativas, aún teniendo un objetivo común, es imprescindible.

¿Qué se ha hecho hasta este momento?. Bastantes cosas y con resultados muy positivos: centros paralelos, controles de formación, pruebas de acceso, agrupamientos de alumnos por niveles, facilitar alternativas para aquellos alumnos con menos posibilidades, diversas formas de orientación y en distintos momentos de su trayectoria educativa.

¿Qué se puede hacer?. Muchas cosas. En principio son válidas las que se han venido empleando en todos los países de nuestro entorno, pero se puede hacer mucho más y ofrecer un abanico de opciones mucho más amplio, particularmente para aquellos alumnos que encuentran dificultades para superar los niveles estandarizados de la etapa. Es tan importante la atención a los alumnos con dificultades, como el no defraudar a los alumnos capaces. Frecuentemente con estos últimos se está cometiendo una injusticia mayor, la causa reside en no existir una diversificación de trayectorias educativas seria y responsable.

# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

## NÚMERO Y NATURALEZA DE LAS TRAYECTORIAS

**Autor:** Ricardo Rizo Bertoméu  
**IES "Campanar". (Valencia)**

### Introducción

Se pretende efectuar un somero recorrido mostrando las trayectorias educativas de algunos de los sistemas educativos europeos.

### España

Todos conocemos la estructura de la **E.S.O.** de 4 años de duración (12-16) de carácter comprensivo, que da acceso al graduado escolar que habilita para el Bachillerato o la F.P. de grado medio o en caso contrario del certificado de escolaridad. Permite la atención a la diversidad mediante las materias opcionales de cuarto curso.

### Modelo nórdico

**En Dinamarca, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega**, el término 'educación secundaria' sólo abarca las enseñanzas que en otros países se consideran como educación secundaria superior. La educación secundaria inferior no existe como tal. En estos seis países la educación básica se organiza en una sola estructura; vamos a considerar a la última fase de la estructura educativa única de estos seis países como la educación secundaria inferior. Es un modelo que ha tenido bastante eco en muchos países de Europa incluido el nuestro, prevalece la escuela básica, y el concepto de educación básica que con pequeñas diferencias dura 9 años (7 a 16) no diferenciado entre Educación Primaria, de los 7 a los 13 y Educación Secundaria Básica, de los 13 a los 16. Se trata de un modelo comprensivo, entendiéndose por tal (...) una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y un mismo aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación que puedan ser irreversibles. En ella se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades, de cultura superior y común para todos los alumnos, apertura de la diversidad dentro de una misma escuela...

**En DINAMARCA** la **FOLKESKOLE** imparte un curso previo de preescolar y diez cursos. El noveno curso completa la enseñanza obligatoria, el décimo es optativo. La agrupación de alumnos es por edades. En los cursos que van del octavo al décimo pueden elegir un programa ampliado en un determinado número de materias. Se pasa de forma automática. El 95%

de los alumnos de 16 años obtiene el título de enseñanza secundaria. Existen materias obligatorias y Materias optativas Los estudios de F.P. se pueden empezar a partir del 8.º.

Desde 8.º curso hay asignaturas de tipo práctico: mecanografía, fotografía, teatro, cine, electrónica e informática, para aquellos alumnos con mentalidad más práctica; también se imparten materias transversales.

**FINLANDIA: PERUSKOULU/GRUNDSKOLA** centros polivalentes (7-16 años) con un ciclo básico y un ciclo superior (13-16años).Se pasa de forma automática.

**SUECIA: GRUDSKOLA**, centro polivalente (la reforma en curso supone un cambio en el sistema de evaluación y se basa en el nivel de competencia alcanzado).Se pasa de forma automática.

**ISLANDIA GRUUSKÓLAR**, se pasa de forma automática, todos reciben un certificado.

**NORUEGA:** Prácticamente lo mismo.

### **Modelo inglés**

En él se ha incluido REINO UNIDO: GRAN BRETAÑA (INGLATERRA, GALES Y ESCOCIA) E IRLANDA DEL NORTE.Es obligatoria la educación de los 5 a los 16 (desde los 4 en Irlanda del Norte) E.S. OBLIGATORIA.: 11-16 años (Escocia 12-16).

**GRAN BRETAÑA** Se imparte en los **Comprehensive schools** (90% en Inglaterra) que son Centros polivalentes de educación general, sin separación de alumnos por logros académicos. **Grammar schools:** Orientación académica. Pruebas de selección para entrar (están desde los 11-18 o19) (4%) **Specialist secondary schools:** Se especializan en áreas específicas del currículo (ej: Tecnología) impartiendo al mismo tiempo el currículo completo (5%).

Se distribuyen en función de la edad, y pasan excepto casos excepcionales.

A veces se agrupa a los estudiantes según su nivel en algunas asignaturas (setting) o en todas las asignaturas (streaming)

El paso al siguiente nivel es automático. Al final de la educación obligatoria, se someten normalmente a los exámenes para el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) en una variedad de asignaturas; los profesores evalúan el progreso de los alumnos en función de los objetivos. No hay asignaturas obligatorias en este nivel educativo. Los estudiantes eligen asignaturas entre la gama ofrecida por los centros

**ESCOCIA:** Educación Secundaria: 12-16 años, el 100% son **Comprehensive schools**., 2 ciclos 12-14 años y 14-16 años.

**IRLANDA DEL NORTE:** Igual **Grammar School** y **Secondary School** Se hace un examen a los 16 años sobre objetivos. Al final se presentan al certificado.

**ESCOCIA:** Igual (99% son **Comprehensive schools**)

### **Modelo francés**

La Educación Secundaria Inferior discurre de los 11 a los 15 años, en cuatro cursos 6.º, 5.º, 4.º y 3.º, se desarrolla en el **COLLEGE**. Se divide en tres ciclos: de adaptación(6.º), central (5.º y 4.º) y de orientación (3.º). En cuarto curso aparece la trayectoria general y la tecnológica. En tercer curso aparecen tres trayectorias: la general, la tecnológica y la de inserción (15 alumnos- aula).

Al acabar el cuarto existen tres opciones: repetición del 4.º General o Tecnológico, promoción al 3.º General o Tecnológico, promoción al 3.º de Inserción.

### **Modelo alemán**

La escolarización obligatoria empieza a los 6 años, (dura generalmente 12)

La **E. Primaria** se imparte en las escuelas de primaria **GRUNDSCHULEN** (4 CURSOS), pone los cimientos sobre los que se asentará la Enseñanza Secundaria. Trata de proporcionar una comprensión estructurada de las impresiones que recibe del mundo que les rodea y de desarrollar sus capacidades psicomotrices y unos modelos de **conducta social**. Se evalúa comparativamente y no se pasa automáticamente.

La Educación Secundaria Básica va de los 10 a los 16 años, (6 cursos). En los cursos 5.º y 6.º existe una etapa específica de apoyo, observación y orientación en lo referente a futuros estudios y especialidades.

El principio subyacente a los distintos tipos de E.S.B. y a los estudios que en ellos se imparten es el de proporcionar a los alumnos una enseñanza general básica, combinada con una especialización a nivel individual de acuerdo con el avance realizado por el alumno, siempre según su rendimiento e intereses. A partir de séptimo curso, los diversos tipos de centros y de modalidades educativas empiezan a diferenciarse de forma progresiva en lo que se refiere a las disciplinas que se imparten, a los requisitos de las distintas especialidades y a la titulación que se desea obtener. En los cursos más avanzados, el desarrollo de cada modalidad educativa y la adquisición de una cualificación específica para conseguir una determinada titulación cobran cada vez más importancia en la carrera escolar del alumno.

Se desarrolla en:

El **HAUPTSCHULE**: Imparte a los alumnos una enseñanza general de carácter fundamental, abarca generalmente desde el quinto hasta el noveno curso, los alumnos tienen la opción de cursar un décimo curso voluntario en la **Hauptschule** para conseguir una titulación más avanzada por ejemplo el *Hauptschulabschluss* ampliado (La **Hauptschule** también ofrece la posibilidad a los alumnos más capaces, de obtener el *Mittlerer Schulabschluss* al cursar el décimo curso.) Los estudios de Matemáticas y de Idioma Extranjero (generalmente Inglés) se imparten frecuentemente en unidades de acuerdo con las capacidades del alumnado. El objetivo de este método es el de adaptarse a las diferentes capacidades de aprendizaje para conseguir que el mayor número de alumnos pueda acceder a las titulaciones más avanzadas, así como para facilitar su paso a otros tipos de enseñanza secundaria.

El **REALSCHULE**: Imparte a los alumnos una enseñanza general ampliada, (5.º-10.º curso) El título que otorga la **Realschule** permite pasar a los cursos de formación que conducen a la obtención de una cualificación profesional o ingresar en los centros educativos que preparan para ingreso en la enseñanza superior. Además existen unos estudios de tres o cuatro años para aquellos alumnos que habiendo cursado el sexto o el séptimo curso en la **Hauptschule** desean pasar a la **Realschule**. De acuerdo con sus intereses o aptitudes personales los alumnos pueden elegir las materias optativas con la finalidad de reforzar sus conocimientos en determinadas materias obligatorias o pueden escoger nuevas materias, como un segundo idioma extranjero (generalmente francés).

El **GYMNASIUM**: Imparte E.S. general de carácter intensivo (curso 5.º al 13) Una vez superado el examen **Abitur** al finalizar el curso 13.º los alumnos obtienen el título que les permite ingresar en la enseñanza superior

La **GESAMTSCHULE**: El **kooperative Gesamtschule**: Modalidad cooperativa combina la enseñanza impartida en las tres anteriores en una sola unidad organizativa y educativa. Los alumnos cursan una rama educativa en función de la titulación que pretenden obtener

El **integrierte Gesamtschule**: Modalidad integrada, algunas materias se imparten por etapas de forma gradual y los estudios se organizan contando con un mínimo de dos niveles, que se definen en función del programa de estudios en cuestión.

Al finalizar los cursos 9.º o 10.º se pueden obtener todos los títulos de E.S. básica bien en la modalidad cooperativa o en la modalidad integrada. Al acabar el 9.º curso los alumnos pueden obtener un título de E.S. general básica, y si se ha conseguido un nivel suficiente en todas las materias el **Hauptschulabschluss** (concedido por el **Hauptschule**).

## Austria

La Educación Secundaria Inferior se desarrolla de los 10-14 años.

**El Hauptschule:** Imparte enseñanza básica, con un periodo de observación (10 semanas) los alumnos se asignan a uno de los tres niveles existentes en Alemán, Matemáticas e Idioma Extranjero, cada grupo tiene nivel homogéneo, el nivel máximo corresponde al nivel académico de los **AHS**, los que tienen buen rendimiento pasan al **AHS**.

**Allgemeinbildende höhere Schule** Imparte enseñanza de carácter avanzado por grupos de edad. En tercer curso se produce la división en Gymnasium (Latín), Realgymnasium (Matemáticas y trabajos técnicos) y Wirtschaftskundliches Realgymnasium (Química y trabajos técnicos) se prolonga 4 años más en el ciclo de la E. S. superior

## Bélgica

Empieza a los 12 años se accede con el título de primaria CEB (82%). En la Comunidad Francesa, y Germano-parlante La Modalidad es de tres ciclos de dos cursos.(12-14, 14-16, 16-18). Existen tres tipos de centros: Ateneo Real (**Athénée Royal**; el Liceo de la Comunidad (**Lycée de la Communauté Française**), y el Instituto Técnico de la Comunidad (**Institut technique de la Communauté Française**). Las clases se organizan generalmente por edades y, algunas veces, por materias. En algunas escuelas, las clases pueden estar organizadas en función del nivel de habilidad. La E.S., está dividida en cuatro especialidades: **enseñanza general, formación técnica, formación profesional, formación artística**; y en dos ramas principales: la rama de **transición** (enseñanza general, técnica y artística), cuyo objetivo es el de preparar a los estudiantes para su ingreso en la enseñanza superior, con opción de acceder al mundo laboral; y la rama de **calificación** (enseñanza general, artística y formación profesional), cuyo objetivo es el de preparar a los estudiantes para su entrada en el mundo laboral, con opción de ingresar en la enseñanza superior.

La Educación Secundaria consta de tres ciclos de dos cursos cada uno: **Primer ciclo** de observación de los 12 a los 14 años; **Segundo ciclo** de orientación de los 14 a los 16 años, y Tercer ciclo de determinación de los 16 a los 18 años.

En el primer curso del ciclo de observación, casi todos los estudiantes siguen un mismo plan de estudios. En el segundo curso común, se sigue un mismo plan de estudios que cuenta con diversas opciones básicas.

## Países Bajos

La Educación Secundaria va de los 12 a los 16/18 años, la Educación Secundaria Inferior (E.S.I.) dura de tres a cuatro años. Se divide en: **Enseñanza de tipo general: VWO:**

Imparte enseñanza preuniversitaria (12-18 años), dura 6 años (3 de la E.S.I.), los que acaban pueden ir a la enseñanza superior o a la profesional superior. Se estudia en el **Ateneum, Gymnasium Lyceum. El HAVO:** Que imparte enseñanza secundaria general desde los 12 a los 17 años, de los que 3 cursos corresponden a la E.S.I., también prepara para la enseñanza profesional superior y cuando acaban pueden ir a **VVO** o a **MBO** (centro de F.P. de secundaria superior). El **MAVO:** Imparte Educación Secundaria General Básica va de los 12-16, -4 años- (3 de la E.S.I.) pueden ir a **MBO**, a **HAVO** o al sistema de aprendizaje. Enseñanza general y profesional. El **VBO:** Imparte Formación Profesional Básica 12-16, -4 años- (3 de E.S.I.), y conduce a los MBO y al sistema de aprendizaje. La elección del tipo de centro depende del informe que emita la primaria. Se permite la movilidad tras los tres primeros años (5 como máximo para aprobar). Todas comienzan con tres años de enseñanza básica sin distinción entre materias generales y técnicas para posponer la decisión acerca de los estudios que van a realizar.

# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

## TITULACIONES O CERTIFICACIONES Y MOVILIDAD

**Autor: Antonio Pesquera Zurro**  
**IES "Alberto Picó". (Santander)**

El estudio comparado del tema lo vamos a referir a los 15 miembros de la UE y los 3 miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio AELC (Islandia, Liechtenstein y Noruega).

Tomando como parámetros de comparación la edad de los alumnos y su carácter de obligatoriedad, la ESO española se corresponde con lo que en la UE se suele denominar Enseñanza Secundaria Inferior, salvo en Dinamarca, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega, donde la Educación Secundaria Inferior no existe como tal; en estos países, la educación básica se organiza en una estructura educativa única; a la última fase de esta estructura se la considera como la Educación Secundaria Inferior. La llamada Educación Secundaria Superior abarca lo que en el resto de los países se considera como Educación Secundaria Superior.

La edad teórica de incorporación a la Enseñanza Secundaria Inferior fluctúa entre los 10 años de Alemania y Austria hasta los 13 de Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega y su duración oscila entre los 2 años de Bélgica hasta los 5 ó 6 de Alemania (según el título o la cualificación a la que conducen).

Bélgica, Luxemburgo y Holanda ofrecen una Enseñanza Secundaria Inferior profesional.

A menudo, la determinación de los procedimientos de certificación y cualificación es responsabilidad de la autoridad central, aunque también depende del nivel educativo (secundaria inferior o superior). Sin embargo el Estado puede, a veces, delegar en otros niveles administrativos: regionales, autonómicos, locales e incluso los propios centros educativos, como es el caso de Bélgica (donde los centros de todos los niveles están autorizados a expedir títulos y certificados), Grecia, España e Islandia. En este caso, se exige a los centros que apliquen unas normas que, en mayor o menor grado, son impuestas y supervisadas por la autoridad educativa.

En realidad, este proceso de descentralización se lleva a cabo, más en forma de responsabilidad compartida que como una transferencia real de competencias y poder de decisión.

No existe una gran uniformidad en cuanto a las titulaciones que consiguen los alumnos. Algunos alumnos pueden obtener titulaciones oficiales a los 14 años (Italia) mientras que otros no recibirán su primera titulación reconocida hasta los 18, como ocurre en los centros preuniversitarios (V W O) de Holanda. Las titulaciones nacionales no cambian con facilidad ya que tienen un valor simbólico enraizado en las costumbres y la historia de cada país.

*Una gran mayoría de países tienen establecida una titulación o certificación al terminar la Educación Secundaria Inferior, la cual, con distintos nombres, va a controlar el acceso a la Educación Secundaria Superior.*

**Dinamarca:** Certificado que menciona las materias estudiadas, las calificaciones del trabajo del curso y los resultados obtenidos en los exámenes.

**Alemania:** Certificado para los que alcanzan el nivel apropiado. Los que no han alcanzado los objetivos de la etapa reciben un informe de "término de escolaridad".

**Grecia:** Certificado: Apolytirio Gymnasiou.

**España:** Certificado de Educación Secundaria + informe (materias cursadas con sus correspondientes puntuaciones). El título que se otorga es el de Graduado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (GESO).

**Francia:** Certificado de Educación General: BREVET NATIONAL.

**Irlanda:** Certificado: Junior Certificate.

**Italia:** Diploma di Licenza media. Los alumnos que han sobrepasado la edad de la educación obligatoria (14 años) pero no han sido capaces de finalizarla y han asistido a la escuela al menos 8 años pueden solicitar un Certificado de finalización de educación obligatoria.

**Luxemburgo:** Certificado de asistencia a la Educación obligatoria.

**Austria:** Informe final y autorización para matricularse en los centros de Enseñanza Superior.

**Portugal:** Certificación de Ensino Básico.

**Finlandia:** Certificado de finalización.

**Suecia:** Certificado final en el que se incluyen todos los resultados obtenidos al final del 9.º año.

**Islandia:** Certificado de fin de estudios donde se especifican entre otros aspectos los resultados de los 4 exámenes nacionales (Islandés, Matemáticas, Danés e Inglés).

**Liechtenstein:** Certificado.

**Noruega:** Certificado especificando las materias que han cursado, las notas finales del último año y los resultados obtenidos en los exámenes finales.

Por lo que respecta al resto de los países tienen características diferentes en este aspecto.

**Bélgica:** La Enseñanza Secundaria está dividida en tres ciclos de dos años (legres) de los cuales sólo el primero corresponde a la Enseñanza Secundaria Inferior.

En las comunidades francófona y germano-parlante no se da un certificado al finalizar el primer ciclo sino tras haber cursado 1 año del segundo ciclo (obligatoriedad de la enseñanza hasta los 15 años) por lo menos: Certificat de L'enseignement Secondaire Inférieur.

En la comunidad flamenca se da un certificado al término del primer ciclo. Certificado de primer ciclo (la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años, término del 2.º degré).

**Reino Unido:** En **Ingllaterra, Gales e Irlanda del Norte** no existe certificación a los 14 años ya que la Educación Secundaria Inferior y los dos primeros años de la Secundaria Superior (enseñanza obligatoria hasta los 16 años) tienen lugar en la misma institución y el paso de una a otra es automático. Se otorga un título a los 16 años: General Certificate of Secondary Education (GCSE), pero no es una condición necesaria para que los alumnos continúen con los dos últimos años de la Educación Secundaria.

En **Escocia**, al término de la Educación Secundaria Inferior a los 16 años se otorga el Scottish Certificate of Education Standard Grade - National Certificate (SCOTVEC).

**Holanda:** Para los alumnos que van a cursar educación preuniversitaria (VWO) o Secundaria Superior General (HAVO) el programa continúa en la Educación Secundaria Superior sin ninguna interrupción. No hay certificación en este caso. Tras la finalización del Basisvorming (3 años) en cualquier estructura de la Educación Secundaria Inferior se otorga un certificado o titulación.

Las **certificaciones** o **titulaciones** se suelen conceder como **resultado** de un periodo de **exámenes**. Estos pueden ser **organizados**:

a) **Por una instancia externa.** Esto ocurre en:

**Francia:** Se tienen en cuenta los resultados de los dos últimos años junto con la realización de un examen nacional. La continuación de los estudios en un Lycée no depende de la concesión del brevet.

**Irlanda:** Examen nacional con dos niveles de dificultad (pruebas escritas y proyectos prácticos).

**Holanda:** Sólo para el VBO y MAVO (Secundaria Inferior y Preprofesional).

Hay niveles nacionales de competencia que son estándares mínimos que se espera que los alumnos consigan al finalizar el periodo Basisvorming.

**Reino Unido: Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte:** Examen Nacional.

**Escocia:** Sistema mixto. Evaluación interna de la certificación externa.

**Noruega:** Examen final escrito (en al menos una materia) establecido por las autoridades. La mayoría de los alumnos realizan también un examen oral (la participación se decide al nivel central).

b) **Por una instancia interna.**

**Bélgica:** Zona flamenca. Se tienen en cuenta los resultados del trabajo del curso y de un examen. Hay posibilidad de realizar un examen que es calificado por un tribunal central.

**Grecia:** Exámenes oficiales al final del curso.

**Italia:** Examen de final de curso administrado por los profesores y un delegado externo. Pruebas escritas de Italiano, Matemáticas y una lengua extranjera, además de pruebas orales interdisciplinarias.

**En Alemania, España, Luxemburgo, Holanda (Educación preuniversitaria y Educación Secundaria General), Austria, Portugal, Finlandia y Suecia** no se realiza ninguna prueba específica al término de la Educación Secundaria Inferior.

En **Dinamarca** existe un examen estandarizado que tiene un carácter optativo para ciertas materias elegidas por el alumno. Existen dos niveles de examen:

- El examen de fin de estudio tras el 9.º ó 10.º año que puede cubrir hasta 10 materias.
- Un examen de "nivel superior" (solo al final del 10.º año), que únicamente cubre 6 materias. Solo los alumnos que han seguido el curso avanzado del 10.º año se pueden presentar al mismo.

Respecto a la **MOVILIDAD** del alumnado durante la Educación Secundaria Inferior sólo afecta a 6 de los 18 países de la UE y de la AELC (Bélgica, Alemania, Luxemburgo, Holanda, Austria y Liechtenstein), puesto que es entonces cuando los alumnos se enfrentan a las diferentes modalidades de Enseñanza Secundaria.

En **Bélgica** es posible la movilidad desde un tipo de educación a otro: general y profesional, pero no es frecuente el paso de la educación profesional a la general. Los alumnos de formación profesional tienen la posibilidad de conseguir los mismos títulos que los que se consiguen en otras modalidades de enseñanza, a veces prolongando su tiempo de escolarización.

En la *Comunidad Francófona*, la Educación Secundaria Inferior se realiza de forma integrada (comprensiva). Todos los alumnos tienen 2 años (o 3) para adquirir las habilidades básicas (Socles de Compenténce) que necesitan antes de iniciar la Educación Secundaria Superior.

En la *Comunidad Flamenca*, solo hay dos tipos de Educación Secundaria Inferior. Tipo A para la mayoría de los alumnos y Tipo B para alumnos con dificultades. El paso del tipo B al A siempre es posible.

En **Luxemburgo**, también es posible pasar de un tipo de educación a otro. El "Consejo de clase" presta una atención especial a las materias en las que el alumno obtiene los mejores resultados para motivarles a obtener una cualificación profesional en el Regime preparatoire y/o posibilitarles el acceso al curso normal del Lycée Technique.

En **Holanda** la reciente incorporación del Basisvorming a todas las estructuras de la Educación Secundaria Inferior (VWO, HAVO, MAVO, VBO) tiene como objetivo impartir durante 3 años una amplia educación de base sin hacer ninguna distinción entre materias generales y técnicas.

En **Austria**, en contraposición con los tres países mencionados anteriormente, los tipos de educación se distinguen no en función de su naturaleza general o profesional sino por el nivel de educación general impartido. Existen dos tipos de Educación Secundaria Inferior (Hauptschule y Allgemeinbildende höhere Schule). La movilidad entre ellos se ve facilitada por la similitud de sus currículos en los dos primeros años.

En **Alemania**, todos los centros de Educación Secundaria Inferior se apoyan en una educación primaria única. En todos ellos se imparte una educación general, reservándose la educación profesional para los niveles superiores de la educación secundaria, tras la finalización de la educación general obligatoria. Los cursos de los centros educativos de secundaria varían respecto a la duración y las titulaciones que se requieren para superarlos pero están tan interrelacionados que constituyen un sistema abierto que permite la movilidad del alumnado de un curso a otro.

En resumen, en estos países es posible cambiar de modalidad educativa durante este periodo, permitiendo a los alumnos mantener durante el mayor tiempo posible sus posibilidades de reincorporarse a un tipo de educación más selectiva (fundamentalmente educación general). En la práctica, los diferentes sistemas hacen posible que los alumnos que no sean capaces de superar el nivel educativo en el que se encuentran puedan pasar a un tipo de educación menos selectiva.



# ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Presidente: Pedro Fermosell Díaz

Secretario: Sabino Zubiaurre Cortés

## NATURALEZA Y TIPOS DE CENTROS. AGRUPACIONES DE ALUMNOS

Autor: Ricardo Escudero Requejo  
IES "Eduardo Blanco Amor". (Orense)

El principio de **autonomía institucional**, supone un cambio de estilo y es probablemente la idea básica sobre la que se sustenta la Reforma Educativa en España y en el resto de los países de la Unión Europea. Los docentes deben poder decidir y ejecutar acciones relacionadas con la vida del centro y con sus fines educativos, y es necesario un proceso de descentralización que atienda a las peculiaridades específicas de cada comunidad autónoma en general y del contexto del centro educativo en particular. La autonomía favorece la participación en la vida del centro de toda la comunidad educativa, además se concreta en una nueva forma de entender la función docente y la profesionalización educativa. Concede al profesorado el papel de constructores de proyectos propios que respondan a las demandas sociales y a las necesidades e intereses del alumnado.

Este principio de autonomía está en perfecta consonancia con los sistemas educativos del resto de países de la Unión Europea y se halla inevitablemente unido al tema de la **descentralización**. La mayoría de los países han iniciado, en mayor o menor medida, este proceso. Para una gran parte de ellos, la administración central sigue siendo el nivel administrativo de referencia (Bélgica, Luxemburgo, Portugal, Irlanda, etc.). El nivel regional o autonómico predomina en Alemania, cada vez más en España, Francia e Italia, mientras que en otros países interviene la administración local conjuntamente con la central.

La administración central determina la duración de la enseñanza obligatoria (con excepción de Alemania) y en menor medida los objetivos generales de la educación, la organización del año escolar, los currículos y la carga lectiva del curso. Las autoridades locales y los centros educativos intervienen notablemente en relación a la elección de los métodos de enseñanza, libros de texto y distribución de las horas lectivas.

Existe una **concordancia en los objetivos** que orientan la organización de la Educación Secundaria en todos los países de la Unión Europea y en los países asociados. En la primera etapa el alumnado recibe una educación general estandarizada, que tiene como objetivo una educación de base amplia y equilibrada. En una segunda etapa, la diversificación se hace patente reconociendo los diferentes intereses y capacidades de los estudiantes. En el caso de la formación profesional, todos los países coinciden en la necesidad de que los estudiantes adquieran una formación general, paralela a la formación técnica.

En España los objetivos y directrices generales de la Educación Secundaria son competencia de la Administración Central y de algunas administraciones autonómicas. En cuanto al currículo

lo, la Administración Central elabora el Diseño Curricular Básico (DCB) y las administraciones autonómicas deben adaptar este currículo a sus contextos particulares. A partir del DCB los centros de Educación Secundaria disponen de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que es el que va a fijar el tipo y la forma de enseñanza que será determinante de la singularidad de cada centro.

En las elaboraciones de los diferentes currículos, prácticamente en todos los países, interviene junto con la Administración Central, la Local y el propio centro. Son excepciones Alemania, Grecia y Luxemburgo.

Mientras existe una coincidencia importante en los objetivos, hay una enorme **heterogeneidad en la estructura y condiciones de la Enseñanza Secundaria**. Podemos poner algunos ejemplos que lo confirman: la edad de iniciar la secundaria fluctúa entre 10 y 13 años; dependiendo del país y del tipo de institución, el alumnado termina la secundaria entre los 15 y 21 años. Existen países donde se imparte en el mismo centro toda la Educación Secundaria, mientras que en otros los del nivel inferior y el superior son independientes. Tampoco existe uniformidad en cuanto a la duración de esta etapa educativa.

Como decíamos anteriormente, el principio de autonomía institucional es probablemente una de las ideas centrales de la Reforma Educativa en España, pero otra medida clave es la modificación del modelo de la organización escolar. Este nuevo modelo se asienta en la innovación educativa y en la participación democrática de los centros tanto a nivel de currículo, como organizativo y de gestión.

Las concepciones tradicionales de la organización escolar, deterministas y poco flexibles, eran un obstáculo para el cambio, la innovación, la dinamización y la mejora de la enseñanza. Es un error pensar que todos los centros de enseñanza son iguales, es un error además creer que una escuela es algo estático.

Los integrantes de la comunidad educativa son los que conocen lo que está sucediendo, se dan cuenta de los conflictos, necesidades, etc. Tendrán que analizarlos y afrontarlos de forma creativa para poder superarlos, por lo que la organización escolar necesita de cierta flexibilidad, y esta puede convertirse en un motor dinamizador imprescindible. Reflexionar sobre lo que sucede, preguntarse sobre la forma de organizarse, poner en marcha nuevas experiencias, evaluarlas, modificarlas si es necesario, son procesos imprescindibles para transformar positivamente la enseñanza, mejorar su calidad, disminuir el fracaso escolar, atender a las diferencias...

Somos también conscientes de que la progresiva autonomía que tienen los centros educativos genera nuevos tipos de problemas. Así, los conflictos o disensiones entre los distintos miembros de la comunidad educativa aumentan. La posibilidad de una mayor participación en las decisiones, supone enfoques e interpretaciones distintas que podrían desencadenar confrontaciones, que no ocurrirían cuando la organización viene impuesta y reglada por la

Administración Educativa. La cuestión será como hacer para conciliar la diversidad de opiniones, este será un problema que tendrá que trabajarse en los centros, afrontando directamente los conflictos y consensuado democráticamente las opiniones. La postura de eludir los problemas que generan conflictos, como ocurre a veces, creemos que no es una buena solución.

Con las afirmaciones anteriores, no estamos apostando por una autonomía total de los centros. Somos conscientes que son necesarias unas reglas que marquen los mínimos, estas son reglas que compete fijar a las administraciones educativas. El debate se centra, hasta dónde deben llegar esas prescripciones mínimas y en cómo y quiénes deben de formular las complementarias. Y si los cambios apuntados se sienten como necesarios por la mayoría del profesorado la pregunta será ¿por qué la resistencia de muchos docentes a los cambios organizativos?.

**Podemos plantearnos la organización escolar desde tres ámbitos diferentes, el Sistema educativo, el centro y el aula.**

En el ámbito del Sistema educativo, en la mayoría de los países de la Unión Europea, la Educación Secundaria inferior está abierta a todos los estudiantes. En los países que mantienen una estructura única, como Dinamarca o Portugal entre otros, se trata de una continuación de su educación. El paso de la Educación Primaria a la Secundaria obligatoria implica cambio de centro y se pasa sin condiciones, en la mayor parte de los países. En algunos casos el paso está condicionado a la obtención de un certificado de estudios primarios (Bélgica o Italia) o incluso, por una prueba de acceso (Irlanda, Países Bajos).

En el paso de la Educación Secundaria Inferior a la Educación Secundaria Superior también existen variaciones entre los distintos países. En unos se pasa automáticamente de un nivel al siguiente (Irlanda, Reino Unido), en otros depende de la decisión del consejo de clase o del consejo de orientación (Francia, Bélgica), o de haber superado satisfactoriamente la Educación Secundaria inferior (Alemania, España).

En la organización del Sistema Escolar Español se contemplan nuevos aspectos. Así, se rompe el curso o nivel como unidad básica de agrupamiento, pasando a serlo el ciclo, en el que los estudiantes pueden permanecer dos o hasta tres años en función de la superación de los objetivos previstos en el Proyecto Curricular de Centro o de las adaptaciones curriculares individuales. Además, tiene que contemplar que ingresará en el centro alumnado con necesidades personales y educativas especiales, en virtud de la integración escolar.

Una preocupación común en todos los Sistemas educativos de la Unión Europea es el del **fracaso escolar** y todas las administraciones y docentes se esfuerzan en encontrar soluciones, aunque estas varían enormemente de unos países a otros. Algunos se centran en la **pre-ventción**, como es el caso de Irlanda, en que los estudiantes están divididos en niveles para ciertas materias, o en el sistema Italiano donde se procura mejorar la colaboración entre la Educación Secundaria inferior y superior y revisar el sistema de aprendizaje y evaluación. Otra

de las medidas para contrarrestar el fracaso escolar es el **apoyo a la enseñanza**. Un importante número de países como Francia, España, Alemania, etc. dedican parte de su horario lectivo a trabajar con el alumnado que tiene dificultades. Por último, una tercera medida es la combinación de la prevención y apoyo a la enseñanza, ya que lo que se les ofrece a los estudiantes es un **servicio de orientación** educativa y/o profesional.

La enseñanza Secundaria en la Unión Europea puede cursarse en tres **tipos de centros**: públicos, privados concertados y privados no concertados. En la mayoría de los países un porcentaje importante del alumnado recibe enseñanza financiada por el Estado.

En general los centros están abiertos a todos los estudiantes independientemente de su rendimiento, capacidades y aspiraciones. Sin embargo, en algunos casos se limita la admisión en función de la proximidad de residencia. Existen también centros selectivos como es el caso de las *Agrammar schools* en el Reino Unido que seleccionan a sus estudiantes sobre la base de sus capacidades.

En el caso de España, existen dos tipos de centros públicos donde se puede cursar la Enseñanza Secundaria. Los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), donde se imparten todos los estudios de la Enseñanza Secundaria y los Colegios Públicos Integrados, que existen con el fin de adaptarse mejor a las necesidades que impone la peculiar distribución geográfica de la población de algunas zonas, como es el caso de Galicia. En estos centros se imparte la educación básica y otras enseñanzas no universitarias.

La estructura y organización del centro se define por el tipo de organigrama y, por lo tanto, por el grado de implicación y atribución de responsabilidades de los docentes y de los estudiantes, que vienen dado en España, por el reglamento orgánico de los IES y de los Colegios Públicos Integrados. El funcionamiento está determinado por el reglamento de régimen interior y como el resto de los documentos institucionales PEC, PCC, etc. será evaluable y con posibilidades de reelaboración, por lo tanto flexible a las necesidades particulares. Este modelo se opone a los centros rígidos y cuartelarios abogando por centros al servicio de la comunidad en la que están inmersos.

En cuanto a la **organización del aula**, es cierto que le vienen normativizadas las medidas, la edad del alumnado, los tiempos semanales para las diversas materias y el número de estudiantes en cada una de las etapas educativas, pero es en el aula donde la autonomía organizativa del profesorado puede presentar una mayor manifestación. El equipo docente y el alumnado son los protagonistas de un modelo de educación propio, organizando los tiempos de forma flexible, programando actividades de recuperación, ampliación etc.

Las formas más genéricas de agrupamiento en los centros son los grupo-clase fijos y los grupo-clase móviles.

Los **grupos-clase fijos** son la distribución más tradicional de agrupamiento. Dentro de ella podemos distinguir dos opciones, que los grupos sean **homogéneos** o que sean **heterogéneos**, tanto en niveles de desarrollo como en capacidades.

Si la finalidad se limita a la consecución de unas capacidades de carácter cognitivo y consideramos que la función de la enseñanza es selectiva, la distribución por grupo-clase homogénea facilitará la tarea del docente. Si por el contrario, lo que se pretende es la formación integral de los estudiantes que incluye capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social, como es el caso de los objetivos generales de la ESO, las formas de agrupamiento que no se basen en la diversidad son improcedentes. Aunque los problemas aumenten debido a la existencia de niveles, diversidad de intereses y de culturas, la heterogeneidad ayuda a los alumnos y a las alumnas a entender y respetar las diferencias, a relacionarse con los demás, a reconocer sus propias limitaciones y las posibilidades de superarlas, etc.

El principio de heterogeneidad empieza a cuestionarse cuando la diversidad de intereses y competencias de los estudiantes resulta de gran dificultad para un único docente, debemos hablar entonces de la conveniencia de grupos de **heterogeneidad moderada**, que se formarían como medidas de atención a la diversidad. Como consecuencia surgen los **grupo-clase móviles**, en este caso los componentes son diferentes según las actividades, áreas o materias. Una distribución grupal de este tipo tiene también inconvenientes importantes, como es que no garantiza que cada estudiante tenga acceso a un grupo de convivencia estable. Esto podría solucionarse mediante agrupamientos que contemplen grupos de referencia con el que desarrollarán determinadas áreas o materias del currículo.

En países como Alemania los estudiantes se suelen agrupar por edades y, en secundaria en algunas materias, se les agrupa por niveles. En el caso del Reino Unido, generalmente se enseña al alumnado en grupos de niveles académicos mixtos en la enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria a veces se agrupa a los estudiantes según su nivel en algunas asignaturas (*setting*) o en todas las asignaturas (*streaming*).

Las necesidades educativas de ciertos estudiantes demandan, actuaciones diferentes tanto de carácter curricular como organizativo, con el fin de favorecer al máximo la adquisición de capacidades necesarias para desarrollarse como personas y poder participar en la sociedad.

Las medidas de carácter organizativo se refieren a la forma en la que están estructurados los **agrupamientos para conseguir la atención a la diversidad**. En España, son medidas organizativas los agrupamientos que cada docente realiza con sus estudiantes en el aula, las clases de refuerzo, los agrupamientos específicos, los programas de ciclo adaptado, los programas de diversificación curricular, la organización de los apoyos para la atención del alumnado con necesidades especiales y los programas de garantía social.

Los **agrupamientos específicos transitorios** pretende apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje en determinadas áreas curriculares. Estos agrupamientos consiste en hacer desdoblamientos transitorios que permitan en determinadas áreas constituir un grupo específico con el alumnado de los distintos grupos del mismo nivel que presentan retraso académico en determinadas áreas.

El estudiante puede permanecer en el agrupamiento específico en todo o en parte del horario que le corresponda a las áreas en que presente dificultades. En todo caso el alumno/a pertenece a todos los efectos a un grupo ordinario de referencia y no podrá permanecer fuera de él más del 40% del horario.

Quizás el agrupamiento con mayor grado de flexibilidad sea los llamados **programas de ciclo adaptado**, se trata de una medida extraordinaria de atención a la diversidad, en el que estarán incluidos estudiantes con un retraso académico generalizado y con problemas de conducta y de convivencia en el centro.

En cuanto a los **programas de diversificación curricular**, puede acceder alumnado con más de 16 años que en años anteriores han presentado dificultades generalizadas de aprendizaje, que ya recibieron medidas complementarias de adaptación del currículo y que a juicio del profesorado puedan alcanzar los objetivos generales de la ESO con medidas especiales de atención, tanto desde el punto de vista de organización del currículo como de intervención educativa.

Los **programas de garantía social** forman parte de las medidas de atención a la diversidad y permiten dar una respuesta adecuada al alumnado que no alcance los objetivos de la ESO. La finalidad de este agrupamiento será la de proporcionar a los estudiantes una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir otros estudios, especialmente los ciclos formativos de grado medio.

**Otros tipos de agrupamientos** para la atención a la diversidad podrán ser propuestos por la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro y aprobados por la Inspección Educativa. Medidas de este tipo pueden ser por ejemplo: estudio asistido; actividades de recuperación o de refuerzo para el alumnado fuera del horario escolar; actividades de ampliación para el alumnado con elevadas capacidades o conocimientos fuera o dentro del horario escolar, etc.

La flexibilidad organizativa a la que venimos aludiendo, junto con otras de tipo metodológico, la mejora de los recursos y equipamientos, la investigación educativa, etc. creemos que pueden y deben ser los motores que aumenten la calidad y el rendimiento de la Enseñanza Secundaria en España.

# ORGANIZACIÓN ESCOLAR

## SOLUCIONES AL PROBLEMA DE LOS OBJETORES ESCOLARES

**Autor: Felipe José de Vicente Algueró**  
**IES "Jaume Salvador i Pedrol". (Barcelona)**

### ¿Qué son los "objetores escolares"?

El derecho a la educación nunca puede excluir el derecho a una educación de calidad. El concepto de calidad, por otro lado, es ambiguo en los actuales sistemas educativos europeos caracterizados por un alto grado de comprensividad y generalización de la enseñanza obligatoria a toda la población menor de 16 años. La "calidad" dependerá de las características de cada grupo de individuos: para los más dotados intelectualmente, una educación de calidad será aquella que ofrezca el objetivo de la excelencia. Para quienes sufren alguna discapacidad, la calidad dependerá de la adaptación del sistema a las peculiaridades del alumno. Todo ello supone un enorme reto para los sistemas educativos europeos, y, por supuesto, el español, cuya globalización y comprensividad ha llegado a su culminación con la LOGSE.

Si el derecho a la educación es un derecho a la calidad del producto, ¿cuál es el estándar de calidad que han de recibir aquellos alumnos que rechazan el propio sistema, que no quieren estudiar, que se niegan a aprender? Es decir, ¿cuál es la respuesta del sistema educativo a los llamados "objetores escolares"?

Empecemos por definir lo que se entiende por "objetores escolares": se trata de un tipo de alumnado con ciertos problemas conductuales, que rechazan la educación que se les ofrece mediante actitudes negativas en clase que pueden llegar a la agresividad contra los compañeros, el profesorado o las instalaciones de los centros. Todo el profesorado tiene experiencia de este tipo de alumnado, quizás reducido en algunos centros pero significativo en zonas suburbanas, y que "revienta" una clase y perturba la tarea docente, porque son alumnos a quienes no les interesa lo que se les está enseñando.

El perfil de los "objetores escolares" puede ser variado: muchos provienen de familias desestructuradas, ambientes sociales próximos a la marginalidad, o rozan psicopatías que requieren un tratamiento personalizado en manos de personal especializado. Su actitud de rechazo al sistema educativo es parte de un rechazo más amplio: a la sociedad en su conjunto representada por la comunidad educativa. Pero no todos los "objetores escolares" tienen este perfil: también el rechazo al estudio puede provenir de ambientes familiares excesivamente condescendientes en donde se ha eliminado cualquier nivel de exigencia. En un país, como España, situado entre los que más televisión se ve, no es de extrañar que, de entrada exista un cierto rechazo al estudio (1).

La objeción escolar —y esto es relevante para los educadores— también puede provenir de una sociedad que está enseñando a los menores a exigir derechos más que a cumplir deberes. Recientemente, el sociólogo vasco Javier Elzo, al tratar de las actitudes violentas antisistema de los adolescentes que empiezan a manifestarse dentro de la escuela, señala que los adolescentes reaccionan sin control ante “una frustración, una disociación entre objetivos y medios, la instauración de un sistema de valores en el que el goce de lo deseado no puede ser diferido, mucho menos cuestionado” (2).

## La “objeción escolar” en el marco del Sistema Educativo Español

El Sistema Educativo Español, a partir de la LOGSE, ha optado por un modelo comprensivo de origen anglosajón. Con la comprensividad hasta los 16 años, el sistema educativo, al menos en los niveles obligatorios, ha dejado de ser estrictamente “educativo” —es decir básicamente académico y selectivo— para ser, en realidad, un sistema de “acogida” de niños y adolescentes hasta que pueden ser insertados en el sistema educativo postobligatorio o en el mundo laboral.

La función de “acogida” o sociabilidad de los niños y adolescentes era, hasta hace unos años, tarea de las familias aunque la desarrollaban preferentemente las madres. Pero el acceso generalizado de la mujer al trabajo fuera de casa y la crisis de la familia, transfiere al sistema educativo —y al profesorado— funciones no estrictamente académicas, que eran la base del sistema anterior. Y esto es un problema general en los países más desarrollados.

El resultado es que los sistemas educativos, en los niveles obligatorios, son cada vez menos académicos y —según muchos pedagogos— la calidad del sistema no puede ser juzgada por parámetros académicos. Estas posturas se vieron claras al publicarse el famoso informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (3). Una de las conclusiones, quizás de las más polémicas, dejaba claro que “ni la escuela española de hoy parece preocuparse por la búsqueda de la excelencia, ni parece tampoco preocuparse la sociedad española en su conjunto”. Y, como dato empírico, se señalaba que alrededor de un 41-42% de los alumnos se sitúa “en una ancha banda de resultados dudosos, discutibles, que en el mejor de los casos podríamos catalogar de mediocres”.

El informe del INCE se basa en un análisis del sistema educativo como estrictamente académico. Pero, en realidad, el sistema educativo español es también de acogida. Por eso, los resultados académicos son relativos. Para contrarrestar los resultados del INCE, los defensores de la LOGSE insistían en que los resultados del sistema educativo no hay que juzgarlos por parámetros académicos, sino en función del gran logro de la escolarización total de la población hasta los 16 años.

En todo caso, apuntemos que el problema no es tanto las funciones que ha de realizar la escuela como los medios de que se dispone para cumplirlas. Y aquí está, en mi opinión el núcleo de la cuestión. A los centros educativos, al profesorado, se le pide que “acojan” a la población hasta los 16 años. Pero los medios disponibles siguen siendo estrictamente académicos: aula y profesor.

La comprensividad, tal como se entiende en España, es, sobre todo, comprensividad de aula, no de sistema, tal como se observa en otros países. Todos los alumnos en las mismas aulas, haciendo el mismo currículum. Es cierto que el aserto anterior se matiza en la práctica con adaptaciones curriculares (atención: curriculares, o sea académicas), tratamiento individualizado con los psicopedagogos en algunas horas lectivas... y poco más). Además, como la comprensividad así entendida parte de la renuncia implícita a la excelencia académica, el sistema en su conjunto sólo puede pretender igualar desde la mediocridad, y no desde el derecho a una educación diferente para grupos de sujetos diferentes (un colegio para cada talento).

En mi opinión, uno de los elementos más perversos del sistema actual es la promoción automática de curso en la ESO. Y digo perverso porque no se han valorado bien las consecuencias de este principio que cualquier profesor ya ha comprobado en sus clases: no hay método más incentivador de la objeción escolar que no valorar el esfuerzo y la responsabilidad de los alumnos. Además, llama la atención que se mantenga la promoción automática cuando ya hay suficientes datos empíricos para contrastar sus efectos negativos. En los Estados Unidos, paraíso, hasta ahora, de la escuela comprensiva y de la promoción automática, ya están de vuelta. Todos los Estados menos uno han implantado niveles mínimos de conocimientos en inglés, matemáticas y ciencias, para promocionar de curso. Además, 27 Estados exigen aprobar una reválida para obtener el título equivalente a graduado en ESO (4).

Si analizamos los datos suministrados por la OCDE (5) referidos a 1998, España se sitúa a la cola de los países de esta organización en cuanto a tasa de éxito en la enseñanza secundaria. En nuestro país la terminan el 73% de los que inician el primer curso de enseñanza primaria obligatoria. En Alemania, por ejemplo, esta tasa es del 86%. La tasa española es similar a la de los Estados Unidos. En el fondo, Alemania y Estados Unidos representan dos modelos muy diferentes de entender el derecho a la educación.

## **Medios para tratar la objeción en el marco de la experiencia de otros países**

Cuando una tasa tan elevada de alumnado no termina satisfactoriamente la Enseñanza Secundaria Obligatoria, algo falla. Y, sobre todo si el sistema es comprensivo, nadie debería fracasar en una enseñanza obligatoria, considerada además como un derecho constitucional.

Pero lo cierto es que el fracaso existe y parte del fracaso se debe a la objeción escolar. La solución al problema pasa, a mi entender, por revisar las funciones del sistema educativo que, como he dicho antes, ha pasado de ser simplemente educativo-académico a educativo-asis-tencial o de acogida.

El sistema no puede frustrar a nadie, pues de esta frustración —elemento tan propio de los “objetores escolares”—se pueden derivar males sociales aún mayores. Por ello el sistema ha de diversificar sus funciones, por lo menos a partir de la adolescencia media, es decir, a partir de los 14-15 años (3.º-4.º de ESO). Es decir, romper la comprensividad semiacadémica del sistema y ofrecer dos vías de realización personal al alumnado: una académica —es decir, similar a la que en el sistema anterior representaba el BUP—y otra más manipulativa, pre-profesional si se quiere, —sin renunciar a unos contenidos académicos fundamentales como el dominio de la lengua. El alumnado que no es capaz de seguir un itinerario académico ha de ser estimulado mediante otro itinerario que sí responda a sus intereses, que le permita, en definitiva, una realización personal que, en un itinerario académico, no consigue. Y esto no es discriminar, es, sencillamente, hacer compatible el derecho a la educación con un tratamiento a la diversidad serio, sin apriorismos ideológicos.

Una de las soluciones que se ha apuntado desde hace años es la introducción de “aulas taller” en el segundo ciclo de la ESO o las “Unidades de Adaptación Curricular (UACs)”, como funcionan en Cataluña. Precisamente en esta comunidad autónoma se ha iniciado—muy tímidamente— la experiencia de aulas pre-profesionales para alumnado de 2.º ciclo de ESO, a cargo de algún ayuntamiento y que, de momento, tienen una valoración más positiva que las simples UACs.

En determinados casos extremos, el tratamiento diferenciado de los “objetores escolares” habrá que hacerlo no sólo en aulas distintas, sino en centros distintos. Es el caso de la experiencia catalana de las “Unidades Educativas Externas”, o las “unidades de seguimiento educativo reforzado” (UEER) establecidas por el gobierno francés. Este tipo de tratamiento es también el adecuado para un tipo de “objeto escolar”: el alumnado que ya ha cruzado el umbral de la delincuencia o está a punto de hacerlo. El pre-delincuente o el delincuente pleno ya no es, desgraciadamente, un fenómeno inusitado en nuestras aulas. Y, a juzgar por el informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar, quizás no tardemos en constatar que es un fenómeno más importante de lo que parece. No segregar a estos alumnos de las aulas normales puede fomentar aún más su impunidad.

En el mes de abril de 1998, una comisión parlamentaria francesa analizó las consecuencias y tratamiento de la delincuencia juvenil, en gran parte nacida ya en los institutos, y eso que en Francia la comprensividad termina a los 15 años. Una de las 135 recomendaciones de los diputados pedía que los centros no recurrieran a las expulsiones de alumnos. ¿No es este el método al que se recurre asiduamente en nuestras aulas? En todos los institutos españoles cada día encontramos por los pasillos a varios alumnos que han sido expulsados de clase, por-

que el profesor ya no puede más. Pero, pensemos: ¿de qué clase? De una clase tradicional donde se están enseñando contenidos académicos. Muchos de estos adolescentes no serían expulsados si estuvieran realizando actividades en las que sí están interesados. ¿De una aula taller, por ejemplo, serían expulsados tantos alumnos como de una clase de Matemáticas?

Junto a la oferta de un itinerario más manipulativo y pre-profesional y de unidades externas cabe también contemplar otras medidas. Se puede decir que una parte de la objeción escolar proviene de motivaciones más profundas, que no se solucionan con aulas taller. En ciertos centros no son extraños alumnos conflictivos con actitudes que rayan la violencia. Este es un problema grave, que requiere una preparación especial del profesorado, preparación que no ha recibido. Hace pocas semanas el gobierno francés ha enviado a todo el profesorado una Guía sobre la prevención de conductas peligrosas en los centros educativos, como parte de un plan más ambicioso para combatir la violencia juvenil. En este sentido se puede resaltar la experiencia vasca en el desarrollo de estrategias de mediación de conflictos y en la utilización educativa del propio conflicto (6). Una sugerencia: ¿no sería factible promocionar desde los centros educativos actividades de atención social? No estoy hablando de utopías: los alumnos de secundaria de Chicago, desde 1998, deben realizar al menos 40 horas anuales de servicio social como atención de ancianos, ayudar a estudiantes más jóvenes, o con trabajos de voluntariado.

El ministro laborista inglés del Interior, Jack Straw, al tratar de la delincuencia juvenil, hacía una reflexión: "rara vez —decía refiriéndose a los jóvenes delincuentes— se les pone frente a su propio comportamiento y frente a sus responsabilidades". La Gran Bretaña sufre también una objeción escolar que, en sus grados extremos, se reduce a agresiones violentas en los centros. Aunque sin llegar al caso norteamericano, donde cada año la policía detiene a casi dos millones de menores, la situación inglesa roza ya la alarma y el gobierno laborista ha previsto, incluso, volver a los reformatorios.

Y es que, quizás, estemos entrando en una cuestión fundamental: la educación no puede deslindarse de unas determinadas exigencias, académicas o sociales, según los casos. Lo fácil es aprobar a todo el mundo, pero ¿se cae en la cuenta en la factura que se paga por reducir drásticamente el nivel de capital humano de nuestra sociedad mediante una educación mediocre? ¿La educación no merece una reflexión social más profunda?

La objeción escolar es, por lo tanto, no sólo una patología de los estudiantes sino una patología del sistema que al igualar no satisface a nadie: ni a quienes pueden alcanzar el mayor grado de excelencia adecuado a su edad, ni a quienes se les debe ofrecer una educación no estrictamente académica. Incluso el conocido pedagogo —por cierto otrora gran defensor de la reforma educativa española— Fabricio Caivano, decía en unas declaraciones a "El País" (7) que "la escuela progresista ha patinado en muchos aspectos. Por ejemplo, parece claro que el niño no debe ir a la escuela a divertirse. Los resultados de la escuela progresista no son buenos". Si cambiamos "escuela progresista" por "escuela comprensiva tipo LOGSE", tendremos la clave de sus palabras.

Quizás lo que falte al sistema educativo español, como ha escrito recientemente Mercedes Ruiz Paz (8) es sentido común. El "patinazo" que según Caivano ha sufrido la escuela española recibe una descripción más dura por parte de esta profesora: "La moderna pedagogía nos ha enseñado, con una didáctica demoledora, cómo la tolerancia ilimitada, la permisividad extrema y, en definitiva, la educación sin límites garantizan la educación en y para la impunidad".

Quisiera terminar haciendo referencia al profesorado: si el sistema educativo realiza también funciones de acogida, ha de contar con dos tipos de personal: uno de perfil más académico –sin olvidar nunca que todos en la escuela somos también educadores– y otro que realice las funciones de formación no académica: se encargue de las aulas taller, monitorice al alumnado en un itinerario manipulativo, práctico y menos académico. No se puede pretender que el profesorado actual –formado para una educación académica– cumpla con funciones para las que no está preparado. En este sentido, es importante valorar la experiencia iniciada en Francia, hace dos años, de crear los llamados "aides éducatifs", en su gran mayoría jóvenes en paro que se encargan de tareas auxiliares en los institutos, como supervisar a los alumnos, organizar actividades no académicas, o actuar contra la violencia en los centros. Aunque esta figura no responde exactamente a lo que ha de ser un personal especializado en un itinerario no académico, es una experiencia a tener en cuenta.

Los profesores y profesoras han sido degradados a asistentes sociales más o menos cualificados. Recobrar su función en el conjunto del sistema educativo es una tarea pendiente. Su tarea no es la de poner orden en aulas heterogéneas y conflictivas. Es enseñar. Decir que la función primordial del sistema educativo –aunque también tenga otras funciones– es la de enseñar lo mejor posible a los más posibles debería ser innecesario. Pero quizás sea hoy la tarea más necesaria para que la escuela española sea capaz de formar el capital humano de las generaciones futuras.

## Notas

- (1) El número de horas frente al televisor, en España, es inferior a Estados Unidos y el Reino Unido (donde, por cierto, este problema incide en la calidad educativa), pero superior a países como Alemania, Francia, Suiza, Holanda, Dinamarca, Portugal o Bélgica. Vid. Eurodata TV/Relevant Partners, 1998.
- (2) En "Educadores", octubre-diciembre 1996.
- (3) Diagnóstico General del Sistema Educativo. Madrid, 1998.
- (4) International Herald Tribune, 8-IX-1999.
- (5) "Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE". 1998.
- (6) Vid. por ejemplo, Josep M. Carbó, "16 tesis sobre la disciplina", en "Cuadernos de Pedagogía", n.º 284.
- (7) "El País", 21-IV-1998.
- (8) Mercedes Ruiz Paz, "Los límites de la Educación", Grupo Unison Ediciones. Madrid, 1999.

**Autor: Sergio Martínez Villaverde**  
**IES "Pérez Galdós". (Madrid)**

### Presentación

En esta ponencia pretendo exponer mi particular visión de la vida escolar. Tengo presente mi observación de la realidad escolar durante más de veinticinco años y las observaciones de mis colegas quienes con frecuencia, me expresan sus quejas por lo mal que se está desarrollando la vida escolar en los centros de secundaria.

Estas quejas se refieren tanto a la disciplina como a la cantidad y calidad de lo que se enseña y se aprende. Entre los docentes existe un acuerdo general sobre este tema.

También quiero manifestar desde el principio que nosotros, los docentes, no siempre somos suficientemente críticos con nosotros mismos ni adoptamos las actitudes adecuadas para mejorar la situación. Estamos más cómodos dejándonos llevar.

Queda constancia también de que en los Institutos de Enseñanza Secundaria todavía hay bastantes alumnos dispuestos y capaces de recibir una sólida formación que les permita ser en el futuro dinamizadores de la vida social. Sin embargo, no tardarán en abandonar nuestros centros si nos obstinamos en mantener una enseñanza mediocre, "apta para todos los públicos".

### Expectativas del profesorado

Es evidente que todos los profesores anhelamos un clima agradable de respeto, orden y atención en las aulas y en el centro en general, para poder llevar a cabo con eficacia nuestra tarea de educadores.

En los centros de secundaria, la mayoría de los profesores esperábamos que los alumnos nos llegarían desde los centros de primaria con una buena base y suficientemente disciplinados. Nosotros podríamos entregarnos a la enseñanza de nuevos conocimientos a alumnos bien predisuestos para recibirlos.

### La realidad

El hecho es que a los centros de secundaria llegan obligatoriamente todos los alumnos de 12 ó 14 años hasta los de 16 ó 18. Y no llegan, por supuesto, todos ni suficientemente discipli-

nados ni con los conocimientos básicos adquiridos ni con los mismos intereses, aptitudes y motivaciones.

Esto conlleva que en los centros haya siempre alumnos que incumplen el reglamento, alteren el desarrollo normal de las clases y no muestren el menor interés por aprender. La idea que el profesor se había formado de un centro de secundaria, no concuerda con la realidad.

## No son necesarios más reglamentos

En los centros de educación secundaria disponemos de normativa suficiente para regular la convivencia y disciplina:

- Reglamento Orgánico de Centros.
- Decreto de derechos y deberes de los alumnos.
- Reglamento de Régimen Interno de cada centro aprobado por el Consejo Escolar del mismo.
- Y otras normas.

La indisciplina que existe en nuestros centros, no requiere más normas, sino una correcta aplicación de las existentes y otras medidas no precisamente, a mi juicio, disciplinarias.

Desde la implantación de la E.S.O., los profesores de los institutos nos venimos quejando de que la convivencia en los centros educativos no es buena; la indisciplina ha ido en aumento; se falta al respeto impunemente; los actuales alumnos son casi unos delincuentes; y es imposible enseñarles nada.

Los alumnos que no atienden en clase, hablan, se distraen o faltan al respeto, ¿son todos?.

Pienso que no deberíamos generalizar. He de reconocer que en los centros donde he enseñado, el número de alumnos conflictivos es muy reducido. Y a veces los conflictos se producen en determinadas clases y con profesores concretos.

Parece que los conflictos aumentan cada año y que el número de alumnos con problemas está creciendo. ¿Que ocurre?.

## Análisis de la situación

En treinta o menos años hemos pasado de una enseñanza secundaria elitista y de orientación exclusivamente universitaria a una enseñanza secundaria obligatoria (hasta los dieciséis años) y por tanto con la totalidad de los chicos y chicas de esta edad en las aulas y una ense-

ñanza secundaria no obligatoria: Bachillerato (hasta los 18 años) de orientación no exclusivamente universitaria y al que acceden la inmensa mayoría de los alumnos, puesto que la formación profesional absorbe a pocos alumnos y la salida al mundo laboral tampoco es fácil.

Ello conduce a que los jóvenes y adolescentes permanezcan en los institutos hasta cumplidos los veinte años.

Ello conduce a que en la misma aula se agrupen alumnos cuyos intereses, aptitudes y motivaciones son muy dispares. Pero todos tienen los mismos profesores y los mismos currículos o programaciones. Los programas de diversificación curricular atienden a muy pocos alumnos.

Además el número de alumnos por aula es todavía elevado para que los profesores les puedan prestar una atención personalizada y llevar a cabo las adaptaciones curriculares pertinentes. Tarea para la que no todos estamos preparados ni dispuestos.

El resultado es "mismo programa para todos" y

- o se rebajan contenidos y los alumnos con aptitudes e interés se aburren y desesperan y terminan yéndose a otros centros;
- o se pretende mantener un buen nivel, para evitar que los buenos alumnos se vayan del centro; entonces emergen a la superficie los alumnos que no siguen el ritmo de la clase, se distraen, hablan, se mueven, no dejan atender ni..., problemas de disciplina en clase, expulsiones del aula, peticiones de expulsión del centro...

## **Atención a la diversidad sin complejos**

La diferencia de niveles, de aptitudes, intereses y motivaciones hay que atenderla debidamente. Muchos desórdenes y faltas de disciplina se producen en los centros, porque los alumnos no están debidamente agrupados.

Los centros necesitan mayor libertad y tiempo para agrupar a los alumnos de manera más homogénea. Ello no sería discriminación sino "atención a la diversidad". Tener en una misma clase a alumnos de condiciones diversas no es verdadera igualdad sino que perjudica a todos.

## **Formar a los profesores para la atención a la diversidad**

También es necesaria una mayor atención a la formación del profesorado en los aspectos relacionados con la pedagogía y la didáctica de la materia que enseña y las diferentes estrategias de aprendizaje y motivación de los alumnos. La formación del profesorado ha de encauzarse hacia la actualización de los contenidos, pero sobre todo hacia las diversas formas de

transmisión de los contenidos. Frecuentemente no sabemos llegar a los alumnos y esto crea problemas.

Es necesario también un mayor trabajo con el profesorado para que acepten la realidad tal cual es y se dispongan a hacer lo que es posible. Hay que saber olvidarse de la clase magistral y adaptarse a los alumnos yendo a lo básico y esencial, a los mínimos con aquellos alumnos de los que no es posible esperar más. Y al mismo tiempo obtener el máximo rendimiento y dar la mejor formación posible a los alumnos más capaces.

Ni en todos los vasos cabe la misma cantidad de líquido ni todos los alumnos tienen capacidad para los mismos contenidos. Querer imponer, en estos niveles de enseñanza, el mismo programa para todos origina desadaptaciones y conflictos.

## Diferencias entre los alumnos

Entre los alumnos existen diferencias de diversa índole. Llegan al instituto de familias distintas, de colegios distintos, la mayoría de ellos de dos o tres colegios próximos y luego un pequeño porcentaje, cada uno de los cuales procede de un colegio, habiendo peregrinado algunos por más de cuatro colegios.

Con escasas excepciones, llegan al instituto sabiendo muy poco: leen mal, escriben peor, multiplican y dividen mal,... Llegan muy poco disciplinados: no hablan, gritan; ni escuchan, ni te atienden cuando te diriges a ellos. Ciertamente, tienen derecho a hablar de todo en plan de igualdad como si fueran expertos. Cuando les explicas algo, mientras miran para otra parte, preguntan: "eso ¿entra en el examen?", "¿tenemos que copiarlo?" Copiar, ¡idichosa palabra! Parece que copiar es el remedio universal para mantener la clase en silencio. Se les ha acostumbrado a copiar durante cursos. Y nos encontramos en 3.º de la E.S.O. con chicos de 14 ó 15 años que no reúnen las condiciones para que el profesorado pueda desarrollar los programas del curso tal como él esperaba o a él le gustaría.

## El influjo social

El ambiente social tampoco ayuda mucho. No vivimos hoy en un clima que favorezca el espíritu de trabajo, el esfuerzo, el sacrificio. Todos esperamos una lotería o "pelotazo" que nos resuelva cómodamente la vida. La verdad, el saber, el conocimiento, el respeto a las normas de convivencia apenas interesan a nadie. ¿Cómo inculcar los valores a los alumnos? ¿Se presta suficiente atención a la educación en valores?. La tutoría con alumnos ¿se aprovecha para esta tarea?. La clase no evaluable de alternativa ¿tiene algún sentido?.

## Alumnos con especial problemática

Empieza a habitar los Institutos una especie de alumnos cuya actitud negativa e indisciplina desquicia a los profesores e impide dar clase con normalidad. Algunos de estos alumnos presentan problemas mentales. No es fácil a veces escolarizar estos alumnos en escuelas especiales y, mientras, son un motivo de discordia en las aulas.

Estos problemas se generan en mayor medida en los niveles de secundaria obligatoria y no en igual grado en todos los centros; si existe en todos un reducido grupo de alumnos especialmente conflictivos.

Tenemos información de la existencia de grupos muy conflictivos que ejercen una violencia intolerable, delictiva a veces, hacia sus compañeros de instituto. Grupos que exigen a sus miembros haber cometido auténticos delitos, antes de ser admitidos formalmente como miembros del grupo.

Ni la violencia ni la delincuencia son tolerables. Debemos denunciarla con todas nuestras fuerzas para erradicarla de los centros escolares. En esta tarea han de colaborar sin fisuras profesores, padres, autoridades académicas, gubernativas y judiciales.

## En otros países europeos ocurren hechos semejantes

Solemos pensar que somos los únicos que padecemos problemas de indisciplina en nuestros centros. Y además, en mayor medida que los demás.

En otros países europeos ocurren fenómenos similares.

Ante fenómenos de este cariz, Francia, por ejemplo, reaccionó con una circular interministerial y una guía para directores de centros en que se explica las medidas a tomar ante actos delictivos. Mediante una ley de junio de 1998 convierte las "ceremonias de iniciación" en delito penado. Organizó, asimismo, campañas en contra de las "ceremonias de iniciación" y del crimen organizado.

Pero no se trata sólo de reprimir. Somos educadores y debemos formar a los alumnos para ser personas responsables, ciudadanos honestos. Debemos transmitirles unos valores cívicos aceptados universalmente. Y ello requiere que los profesores estemos primero de acuerdo en esos valores; estemos dispuestos a inculcárselos y conozcamos las estrategias para lograr ese fin.

## La convivencia alterada desde el exterior

A veces la convivencia en los centros se ve alterada por agentes externos a la comunidad escolar. Algunos centros padecen la irrupción en sus patios de bandas de jóvenes o menores que amenazan, roban, pegan a los alumnos.

Ello, aparte de ser desagradable y peligroso, perjudica la imagen de los centros.

En estos casos es necesaria también la colaboración de las autoridades locales y de la comunidad.

## Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar

A finales de noviembre conocimos un informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar. Este informe se basa en 3.000 entrevistas a alumnos entre 12 y 16 años, la consulta a 300 centros de toda España y la opinión de 300 profesores.

Los datos obtenidos son:

- el 1,7% de las adolescentes es acosada sexualmente por los compañeros;
- el 0,7% de nuestros jovencitos revela que es "obligado a hacer cosas";
- y el 0,6% confiesa que es "amenazado con armas".

Según D. Fernando Álvarez de Miranda: "las cifras no son alarmantes si se comparan con las que hay en los países del entorno europeo". "Pero sí lo suficientemente importantes como para llamar la atención de todos los agentes del proceso educativo".

Si se extrapolan los datos a toda España, estaríamos hablando de 34.000 chicos que sufren acoso en el Instituto, 14.000 que son forzados a "hacer cosas" inconfesables, y de 12.000 chavales a los que se les coloca una navaja, al salir de clase.

Los niveles de violencia no son mayores en los centros públicos que en los privados. Determinados tipos de agresiones son menos frecuentes en los centros públicos.

Los índices de violencia física y verbal son mayores entre los chicos que entre las chicas, en general. Excepto amenazar con armas, que se produce fuera del recinto escolar, los otros actos agresivos ocurren en el aula y en el patio.

Un tinte de pasividad o connivencia impregna siempre estos fenómenos. Ante una agresión física, la mitad de los alumnos reconoce que "no se hace nada" y un 40% que "se anima" al que agrede. Ante el acoso sexual, los inactivos se reducen al 30% y casi un 59% jalea al agresor.

El citado informe propone una mayor y mejor dotación de recursos humanos en los centros para mejorar esta situación y/o evitar que progrese.

Pensamos que esta solución, a saber, dotar de más y mejores recursos humanos, es la única que puede evitar el deterioro progresivo de la situación.



# FUNCIÓN DIRECTIVA

Presidenta: Sol Nueda Guzmán

Secretaria: M.<sup>a</sup> Jesús Gómez Díaz

## FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL DIRECTOR

Autor: Juan Santiago García

Colegio "Base". (Alcobendas. Madrid)

### Introducción

Antes de analizar en profundidad las necesidades de formación inicial y permanente de los directores escolares, es necesario reflexionar sobre cual es la naturaleza, y sobre todo el contenido, de su trabajo diario en un centro escolar y cual ha sido a lo largo de la historia el tratamiento que se ha dado a la formación del Director.

De acuerdo con la legislación actual, al Director le corresponden, entre otras, las siguientes tareas: dirigir y coordinar todas las actividades del centro, designar a otros órganos unipersonales, ejercer la jefatura de personal, autorizar gastos de acuerdo con el presupuesto, realizar contrataciones de obras y servicios, etc. En definitiva, como dice BLUMBERG, "nos encontramos... con la figura de unas personas que ocupan los días de forma altamente fragmentada, pasando de una situación problemática a otra, disponiendo de un tiempo mínimo para ocuparse de esas situaciones y menos tiempo aún para reflexionar sobre ellas".

Teniendo en cuenta todo lo anterior, ¿cuales son las necesidades de formación inicial y permanente de los directores escolares?

Si hacemos un análisis histórico de la situación en España, apenas encontramos en la legislación referencias sobre la necesidad de una formación específica para directores escolares. Desde la aparición del regente a finales del siglo pasado como figura precursora del director actual, la formación inicial y permanente del director ha estado estrechamente vinculada a la de cualquier otro profesor o maestro. Como requisito de formación inicial, era necesario única y exclusivamente un título que diera acceso a la docencia, y en algunos casos un número determinado de años de antigüedad. Como excepciones, en un Decreto de 1932 se hace referencia a un breve cursillo de formación en Madrid para los aprobados en el concurso oposición para directores y en otro de 1935 se hace referencia a primar la licenciatura o el doctorado en pedagogía, desaparece la referencia al curso de formación. La situación no varía hasta la creación, en 1967, del Cuerpo Profesional de Directores. Para acceder al mismo se exige, además de una serie de exámenes eliminatorios, un curso de formación de un año, también con carácter eliminatorio, que incluye cuestiones relacionadas con formación psicopedagógica y sociológica, organización escolar, prácticas de dirección etc., y que supone el primer intento serio y articulado de formación inicial del Director. Asimismo y como labores de formación permanente, se establecen como méritos los trabajos de investigación y las publicaciones sobre temas

pedagógicos. Esta situación dura poco tiempo, ya que la Ley General de Educación de 1970 acaba con el Cuerpo de Directores. En un reglamento posterior, de 1974, se exige al Director una preparación específica, aunque no se aclara quien debe proporcionársela, y se mantiene la preocupación por la formación permanente, aunque vinculada a los méritos. Las leyes educativas posteriores (L.O.E.C.E. en 1980 y L.O.D.E. en 1985), aunque suponen cambios radicales en la elección y en el desempeño de la función directiva, no abordan seriamente la cuestión de la formación, y la mantienen vinculada a la del profesor.

En definitiva, si bien a lo largo de la historia se ha visto en algún caso, por parte del legislador, una cierta preocupación formal por el problema de la formación del Director, solo en períodos muy concretos se ha regulado en la práctica esta cuestión. En el resto de los casos, se ha partido de la idea de que la preparación de un profesor es suficiente, junto a la experiencia como tal, para ser director de un centro escolar.

## **La formación inicial del director. Situación actual**

Hasta la aparición de la L.O.P.E.G. en 1995, la formación inicial del director no era un requisito indispensable para poder acceder al cargo, ni estaba prevista una preparación específica de éste previa al acceso al mismo. Existían cursos de formación dirigidos a equipos directivos, organizados por la Administración Educativa desde 1989, para directores recién elegidos como tales, así como diferentes iniciativas en este sentido de entidades de carácter privado.

Con la L.O.P.E.G. la situación varía sustancialmente. Si bien se mantiene como requisito la cualidad de profesor, con un mínimo de 5 años de antigüedad en el cuerpo de la función pública docente, se añade la necesidad de un proceso de acreditación, dentro del cual se establecen ciertos requisitos de formación. Así, el artículo 19 de dicha Ley establece que serán acreditados para el ejercicio de la dirección aquellos profesores que lo soliciten y que hayan superado los programas de formación que las administraciones educativas organicen para este fin, o que posean las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las administraciones educativas determinen. En el Real Decreto 2192/1995, de desarrollo de esta Ley, se determinan las condiciones concretas de estas titulaciones y se establecen como requisitos la duración mínima de 70 horas de los cursos de formación, la necesidad de que se refieran en sus contenidos a aspectos del sistema educativo, la organización y funcionamiento de los centros educativos y el papel de los equipos directivos en los centros docentes y la necesidad de que estén organizados por las Administraciones educativas o bien por convenios de colaboración establecidos con las Universidades o con otras entidades. Estos cursos de formación pueden sustituirse por la pertenencia al antiguo Cuerpo de Directores Escolares, o por la experiencia en la organización y gestión de centros docentes o en la administración educativa, como forma lógica de respetar derechos adquiridos.

La puesta en práctica de estos cursos desde el año 1996, ha presentado, en opinión de algunos autores, unos resultados no muy alentadores, ya que sólo una minoría de los participantes se han presentado como candidatos a directores, lo que les lleva a pensar que estos cursos se ven más como una forma de obtener méritos para otros fines o de tener la acreditación de cara al futuro.

En relación con la formación inicial del director en centros escolares privados, y por tanto no sostenidos con fondos públicos, poco o nada establece la Ley, excepto considerar, por analogía, la necesidad de una titulación que de acceso a la docencia. Cabe destacar que en muchos casos el carácter familiar de estos centros determina una vinculación clara entre propiedad y dirección de los mismos, y que en aquellos casos en los que no se da, los requisitos de formación inicial los marca el titular del centro a su libre elección. Si quiero señalar, por experiencia propia, que estos centros suelen, por lo general, establecer perfiles que tienen una mayor relación con los aspectos de gestión que con los meramente docentes.

En cuanto a la situación de la formación inicial en los países de nuestro entorno, podemos realizar un breve estudio de los siguientes casos:

- **INGLATERRA:** Con anterioridad a 1983, existían una serie de cursos prácticos de corta duración y no acreditativos. Tras la reforma, el gobierno inglés introdujo una serie de mejoras consistentes en una mayor dotación de las transferencias económicas a las LEAs (autoridades educativas locales) para mejorar la formación, la creación de un centro de desarrollo nacional para la formación de directores escolares y el diseño de dos cursos, uno básico de 20 días de duración para directores noveles y otro denominado *One Term Traiding Opportunity* para directores con más años de experiencia. Aparece también la figura del "mentor" como director experimentado que se ofrece como guía a los que se inician en esas tareas, y en algunos casos han aparecido experiencias en las que se envía a directores escolares a empresas industriales como IBM o Rover para programas de formación conjunta en tareas directivas.
- **FRANCIA:** El proceso de formación comienza una vez que los candidatos han superado las pruebas del concurso-oposición, y comprende dos etapas. La primera tiene una duración no inferior a 20 semanas, y conjuga elementos teóricos con 17 semanas de prácticas a realizar incluso en empresas no educativas o en organismos de la Administración. La segunda tiene una duración no inferior a tres semanas, y durante la misma el futuro director trabaja junto al antiguo director como ayudante, al objeto de consolidar los conocimientos adquiridos en la etapa anterior y aprender de la experiencia. Al finalizar ambos periodos, los interesados reciben una titulación que reconoce su cualificación para el desempeño de funciones directivas. El título otorga derecho a ser nombrado director.
- **ITALIA:** No se contempla hoy en día una formación inicial para directores, ni antes ni después de la oposición. Durante el primer año o "año de prueba", pueden asistir a un

curso no obligatorio de una semana de duración. Modelos similares se siguen en países como Escocia, Grecia y Dinamarca.

En algunos, como Estados Unidos o Bélgica, existen licenciaturas universitarias específicas sobre dirección de centros de enseñanza, que pueden completarse con estudios de máster e incluso con doctorados.

## La formación permanente del director

Si la L.O.P.E.G. establecía un programa de formación inicial del Director dentro del proceso de acreditación, no hay en ella ni en su desarrollo posterior la más mínima referencia a la formación permanente del director. Ello debe llevarnos a pensar que la Administración considera suficiente la formación inicial referida, lo que realmente debe estar, cuanto menos, sometido a crítica, ya que sólo se entiende por el carácter temporal que en España se da a este cargo (recuérdese que el mandato del director tiene una duración, en principio, de 4 años). Esto tiene como consecuencia que la formación permanente del director se encuadre dentro de la formación del profesorado, lo que en mi opinión personal no tiene mucho sentido, dadas las características especiales del cargo y la continua evolución, incluso en cortos períodos de tiempo, de las técnicas de gestión directivas. Deberían por tanto promoverse, por parte de la Administración, sistemas de formación permanente que garantizaran la perfecta adecuación de los directores escolares a un contexto continuamente cambiante. En los últimos años se ve una creciente preocupación por el tema, tanto por parte de instituciones públicas como privadas. En el primer caso, señalar los cursos de formación para el ejercicio de la función directiva organizados por la Administración, o la aparición de algunos cursos y seminarios para directores organizados por los Centros de Profesores (CEP), el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), y algunas facultades de Ciencias de la Educación, pero todos ellos, lógicamente, con carácter voluntario. En el caso de la iniciativa privada, también han surgido por parte de las confederaciones empresariales y de los sindicatos, cursos y jornadas con este fin. Destacar, por ejemplo, el Máster en Dirección y Gestión de Empresas Educativas de A.C.A.D.E. (Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza), o los cursos promovidos por los Movimientos de Renovación Pedagógica o por Universidades de carácter privado, como la de Deusto, con la organización de congresos de carácter internacional para tratar los problemas de dirección de centros escolares.

En cuanto a los países de nuestro entorno, cabe destacar que aquellos que dedican mayores esfuerzos a la formación permanente de directores son, lógicamente, aquellos en los que el cargo de Director no es temporal, sino vitalicio. Así por ejemplo, en Francia esta formación se realiza durante una semana al año, y en ella diferentes ponentes abordan temas de interés para grupos de unos quince directores, lo que propicia la puesta en común de problemas y soluciones. Un caso parecido es el italiano, donde, entre otras actuaciones formativas, existe

una Asociación Profesional de Directores Escolares que organiza cursos, seminarios y contactos frecuentes que propician la formación permanente. En el caso de Inglaterra, se acaba de anunciar la creación de una Escuela Nacional para el Liderazgo Escolar, para mejorar la formación de los directores. En el resto de los países, el modelo de formación permanente es parecido al español y consiste en cursos de carácter voluntario con modelos y contenidos muy parecidos, en los que la asistencia a los mismos, en algunos casos, supone puntos de cara a los méritos.

## Conclusiones

Prácticamente hasta 1980, se consideraba que para ser un buen director bastaba con ciertas dotes personales y alguna experiencia en el campo de la docencia. Hoy en día esta tesis esta totalmente olvidada, y parece evidente que la figura de un buen director debe tener, lógicamente, ciertas dosis de lo anterior, pero también grandes dosis de profesionalización, y por tanto de formación. ¿Podemos entender hoy nuestro trabajo como directores de centros al margen de los modelos de moderna gestión empresarial?. Desde mi punto de vista no, y más cuando entre nuestras competencias destacan aquellas relacionadas con la gestión de recursos humanos, económicos, y de relaciones con la comunidad, por citar algunas, por encima en muchos casos de nuestra responsabilidad como docentes. La propia L.O.G.S.E. considera, en su título IV, la función directiva como uno de los factores de calidad y mejora de la enseñanza, y la L.O.P.E.G. concede al director competencias que exceden con mucho de la labor propiamente docente. Para su desempeño no puede ser suficiente una formación meramente docente.

En este marco es absolutamente necesario dotar a los equipos directivos de instrumentos de formación que, primero, hagan más deseable el acceso a un puesto de evidente responsabilidad, pero además que posibiliten un perfecto desarrollo de esa labor profesional.

Los directores nos encontramos en un entorno cambiante, que exige no solamente tiempo para reflexionar, sino también tiempo para una adecuada formación y posibilidades para ponerla en práctica. Si bien la legislación actual contempla un período de formación inicial previo al acceso al cargo, dentro del requisito de acreditación, lo que evidentemente supone un gran avance frente a períodos anteriores, poco o nada es lo que está establecido sobre formación permanente, y ésta no solamente tiene sentido, sino que es absolutamente necesaria aun cuando la duración del cargo puede no ser superior a 4 años. Además, tanto en la formación inicial como en la permanente, debe hacerse un mayor hincapié en los aspectos e instrumentos de gestión, tales como la formación de equipos, la motivación, el manejo de instrumentos para el cambio, o simplemente la gestión eficaz del tiempo. Es así mismo necesario que se nos ofrezca la posibilidad de compartir experiencias con otras personas que desempeñan en otros centros puestos similares.

En definitiva, en un mundo con una preocupación cada vez mayor por la calidad de los servicios, y más aún en uno tan básico como es la educación, considerada un derecho fundamental de los ciudadanos, es absolutamente imprescindible dotar a los profesionales de instrumentos de formación que nos permitan una mayor capacitación profesional, ya que ello redundará, evidentemente, en beneficio de algo tan imprescindible como la calidad de la enseñanza, auténtica garantía de futuro para cualquier país.

# FUNCIÓN DIRECTIVA

## MODELOS DE ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA. INCENTIVOS Y EVALUACIÓN

**Autor:** Carlos Romero Aires  
**IES "Marqués de Suanzes". (Madrid)**

Manager, leadership, head-master, administrateur, proviseur, principal, adjoint, director, Gymnasium Direktor.

La función directiva puede describirse a partir de:

- La exposición de las funciones que deben desempeñar dichos cargos.
- De las condiciones necesarias para su desarrollo.
- Los problemas encontrados para su desempeño, los modos de acceso al cargo y el grado de aceptación del mismo.

### Historia

La Educación Secundaria se regula por primera vez en España por medio de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), bajo la denominación de Segunda Enseñanza. Las sucesivas Leyes y Reformas: 1874, 1923, 1934, 1938, 1953, 1957, 1967, 1970-LGE, 1983, 1985-LODE, 1990-LOGSE y 1995-LOPEG, fijan históricamente un marco legal que define los procesos de selección y nombramiento, así como las funciones y tareas que corresponden al director.

- La Ley 67: regula en secundaria el nombramiento del director por parte de la Administración que le encomienda la responsabilidad y ejecución de la normativa, así como la elaboración, puesta al día y gestión de la burocracia, la gestión académica y económica.
- La Ley 70: describe el marco legal del perfil directivo, aportando como novedad, el hecho de que la elección del director pasa a depender del claustro, que presenta una terna priorizada a la Administración la cual nombra al que considera oportuno.
- La LODE 1985: encarga la elección del director al Consejo Escolar que decidirá entre los candidatos pertenecientes al centro, por lo menos con un año de antigüedad. La Ley sólo limita que los candidatos:  
"deberán presentar con quince días de antelación un escrito con las líneas básicas de su futura actuación"

La LODE transfiere las competencias de gestión, gobierno y control del centro a un colectivo profesional-no profesional. El centro pasa a ser un espacio abierto, donde cada representante de la comunidad escolar negocia y pacta su capacidad de decisión, cediendo la responsabilidad del claustro a un órgano colegiado.

El director/a pasa de tomar decisiones a desempeñar roles: dinamizador, negociador, administrador de recursos y gurú de soluciones entre otros. Deja de ser una figura institucional y se configura dentro de un modelo organizativo de carácter sociocrítico, que navega a la deriva entre los diferentes conflictos de intereses dentro de la institución, prestando su prestigio y buen hacer a la dinámica del "poder".

- Los Reales Decretos 819/1993 y 929/1993 fueron aprobados en mayo / junio de 1993, para adecuar la estructura organizativa de los centros a:

"las características y exigencias del nuevo sistema educativo"

Reafirman un conjunto de competencias de los Equipos Directivos, ya establecidas por la Ley Orgánica de Educación (art. 38), así como especifican otras nuevas derivadas de la Reforma del sistema educativo, situando al equipo directivo en la clave de los distintos órganos colegiados del centro (Claustro, Consejo Escolar, Departamentos, CCP, etc.).

La LOGSE recoge la necesidad de adoptar medidas "que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros" (art. 58).

El documento presentado por el MEC (1994a) con el título "Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza" propone acercar la dirección de centros a un modelo profesional, pero manteniendo el carácter electivo del cargo, en la búsqueda de un difícil equilibrio. Esta tesis reforzará su autoridad y aumentará los niveles de independencia y competencia en el ejercicio de sus funciones, garantizando una mayor responsabilidad, mejorando su formación, exigiendo requisitos de acceso más profesionales, una permanencia mayor para aprovechar mejor su formación y experiencia, etc. De este modo, intervendrán en la elección otros factores, como son la cualificación y los méritos de los candidatos y una evaluación externa para el ejercicio del cargo.

- La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), establece un nuevo sistema para la elección de los Directores de los centros docentes públicos que, conservando en sus principales aspectos el modelo que contenía la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de octubre, del Derecho de la Educación, introduce, entre sus novedades, una mayor exigencia en cuanto a la garantía de que quienes accedan a esta importante función estén suficientemente formados y puedan asumir con garantía de éxito, las funciones encomendadas. Elemento esencial es la obtención de la acreditación específica para quienes deseen ser candidatos a la elección de Director.

La propia ley establece que, para obtener dicha acreditación, los profesores deben reunir dos requisitos. Resumiendo: 1).- formación y 2).- valoración positiva.

En virtud de todo ello, a propuesta del M.E.C. con la aprobación del Ministro de Administraciones Públicas, previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros, en su reunión del día 28 de diciembre de 1995, se publica en el BOE 30-12-95 el Real decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la Dirección en los centros docentes públicos.

La elección por el Consejo Escolar del director/a se ve acompañada por un conjunto de requisitos previos (acreditación de méritos y formación previa, informes de evaluación positivos, elección mediante un programa) con los que intenta acercarlo a un modelo profesional (mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivar económica). Se propone reforzar la autoridad de la dirección con mayores niveles de independencia y competencia en el ejercicio de sus funciones, garantizando una mayor responsabilidad, mejorando su formación y exigiendo requisitos para aprovechar mejor su formación, experiencia, etc.

Dicha Ley (M.E.C., 1995) especifica en el artículo 19, en cuanto a la formación de directivos, que para ser acreditado para el ejercicio de la dirección se exigirá:

"1) ...hayan superado los programas de formación que las Administraciones educativas organicen para ese fin o posean las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las Administraciones educativas determinen".

Por su parte en cuanto a la formación permanente de directivos determinan que:

"Las administraciones educativas organizarán programas de formación para mejorar la cualificación de los equipos directivos".

## Consejo Escolar del Estado

Un grave problema que actualmente sufre el sistema educativo español es la desvertebración de los centros docentes como consecuencia de la falta de candidatos a director/a (ver datos del informe).

Los sucesivos Informes del Consejo Escolar del Estado (1988-1992) han hecho llamadas al Gobierno para replantear la función directiva. Así en el Informe del curso 1990-91 se:

*"...insta una vez más a la Administración educativa a que con carácter urgente tome medidas que posibiliten el estímulo y motivación del profesorado para ejercer las funciones directivas de los centros, buscando alternativas al respecto"*

## Europa

- En Inglaterra el director/a es seleccionado a través de convocatoria por los miembros del consejo, en el que los profesores sólo figuran simbólicamente.
- En Francia, Italia, Grecia y la Bélgica francófona se accede a la dirección mediante concurso-oposición.
- En Alemania los directores son nombrados por el Ministerio del Lander correspondiente y elegidos y recomendados a éste por las autoridades regionales o locales. Ni el consejo, ni los profesores participan en su elección.
- En Suecia el director/a es elegido con un perfil previo, por la comunidad local con la participación del consejo del centro en el que son mayoría los padres.
- En Holanda, Dinamarca, Noruega y Finlandia, el director/a es seleccionado con la intervención de representantes sociales y profesionales del centro entre candidatos no procedentes del mismo.

**NOTA:** En ningún país de Europa, a excepción de Portugal y España, el director proviene del mismo centro que dirige, ni se integra como profesor en el claustro que ha presidido, una vez finalizado su compromiso de gestión.

## Incentivos

El libro blanco de 1994, presentado por el entonces ministro D. Jerónimo Saavedra y coloquialmente conocido como "El de las 77 medidas", en sus páginas 73-74, precisa:

"La LODE ha situado al director como representante de la Comunidad escolar... sin embargo, no se han generado al mismo tiempo las condiciones que animen a los profesores a asumir la responsabilidad de la dirección"

El perfil de dirección que se desprende de la LODE y la LOPEG, no genera las expectativas necesarias para reclutar un número necesario y suficiente de buenos profesionales, con el objetivo de responder a los grandes retos que se le avecinan al sistema educativo público en España.

Conclusiones derivadas del perfil de cargos directivos, recogidas del libro de Luis Miguel Villar Angulo y otros (1996) EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA, Universidad de Sevilla.

"...El director debe reunir en su persona las cualidades de: Líder y poseedor de autoridad moral, Director pedagógico experto, Tomador de decisiones, Director de "empresa" ayudado

de "consejeros", Poseedor de un proyecto de dirección con una determinada línea, visión, filosofía, cohesión de ideas, Capaz de animar, contraponer ideas, escuchar... Conexión, entusiasmo, participación, Capacidad de promover relaciones con el exterior, Con capacidad para la elaboración de documentos técnicos del centro (Proyecto de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Memoria Anual, etc.), Con conocimientos a nivel legal, Buen gestor de recursos, y Capacidad para evaluar su propia actuación individual / equipo".

Y todo ello por la módica cantidad de... Nuestro super-hombre y no deduzca del ejemplo, una oportunidad machista, ya que los datos muestran que por cada 4 directores ejerce el cargo una directora, lo cual indica que no se establecen los mecanismos adecuados para la incorporación de las super-mujer a los cargos de dirección.

Si comparamos el porcentaje de profesoras directoras de centros con el de profesoras que no lo son, y este dato, a su vez, con el total de varones y mujeres profesionales de la enseñanza, apreciamos que es sorprendente la escasa respuesta del elenco femenino al cargo en cuestión.

## **Evaluación**

La LOGSE encomienda a la Administración educativa central la evaluación del sistema en el ámbito de sus competencias.

La tarea de evaluación se encomienda al INCE creado por la LOGSE y regulado por un Real Decreto de Junio de 1993.

Se requieren intervenciones para consolidar una figura, la del director/a, sin caer en el arbitrio de personas y de mecanismos de decisión corporativos, políticos o sindicales, proclives a interesarse por orientaciones cuando menos discutibles y en particular ajenas a los intereses de los estudiantes y a los de la sociedad en general.

## **Reflexión**

Estúdiense con detenimiento la aplicación del artículo 103 de la Constitución:

..."La Administración pública sirve con objetividad a los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho".

Los directores surgidos de esta práctica y sus márgenes de actuación quedan definidos por tres coordenadas básicas: la capacitación, las normas a que deben someterse y los acuerdos de la comunidad respecto de las líneas a seguir.

La calidad de la enseñanza se encuentra directamente relacionada con la gestión y dirección de los centros escolares por lo que se hace necesario revisar quiénes y cómo deben ser formados estos profesionales, reforzar sus competencias y permitirles ejercer su autoridad y sus funciones con auténtica independencia.

**NOTA:** En la Administración española no existen unidades operativas cuyos directores sean elegidos por miembros no profesionales.

# FUNCIÓN DIRECTIVA

## FUNCIONES Y COMPETENCIAS DE LA DIRECCIÓN Y DEL EQUIPO DIRECTIVO

**Autora: Concha Arribas Rodríguez**  
**IES "San Juan Bautista". (Madrid)**

### Presentación y requisitos de los candidatos

1. Podrá ser candidato al cargo de director cualquier profesor, funcionario de carrera y en servicio activo, que reúna los siguientes requisitos:

- Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.
- Haber sido profesor durante al menos cinco años en un centro que imparta alguna de las enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- Tener destino definitivo en el instituto con una antigüedad de al menos un curso académico.
- Haber sido acreditado para el ejercicio de la función directiva por la Administración educativa competente.

2. No podrán presentarse como candidatos los profesores que hayan desempeñado el cargo de director durante tres periodos consecutivos inmediatamente anteriores en el instituto en el que presentan la candidatura, contados a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

3. Tampoco podrán presentarse como candidatos los profesores que, por cualquier causa, no vayan a prestar servicio en el instituto en el curso académico inmediatamente siguiente a su toma de posesión como director.

4. En los Institutos de Educación Secundaria de menos de ocho unidades, y sólo en el caso de que no haya profesor alguno que cumpla los requisitos previstos en el apartado uno de este artículo, podrán presentarse como candidatos los profesores que cumplan los requisitos a), b) y c) previstos en el apartado uno de este artículo. En el caso de que, además, no haya profesores que cumplan los requisitos a), b) y c) mencionados, podrán presentarse como candidatos los que cumplan los requisitos b) y c) previstos en el apartado uno de este artículo. De igual manera, si, además, no hubiese profesores que cumplan los requisitos b) y c) mencionados, podrán presentarse como candidatos los que cumplan el requisito c) previsto en el apartado uno de este artículo. Si no hubiera profesores en el instituto que cumplan ninguno de los

requisitos mencionados, podrán presentarse como candidatos todos aquellos que tengan destino definitivo en el centro.

## **Programa de dirección**

1. Los candidatos deberán presentar por escrito ante el consejo escolar, con una antelación mínima de quince días respecto a la fecha de elección, su programa de dirección y sus méritos profesionales.
2. El programa de dirección deberá contener:
  - a) La propuesta de los órganos unipersonales de gobierno que forman la candidatura.
  - b) La justificación de haber sido acreditado para el ejercicio de la función directiva, que incluya las condiciones que permitieron su acreditación.
  - c) Un análisis del funcionamiento del instituto y de los principales problemas y necesidades del mismo.
  - d) Los objetivos que pretende alcanzar durante su mandato.
3. El consejo escolar valorará los programas de dirección presentados y los méritos profesionales de los candidatos.
4. El claustro de profesores deberá ser informado de las candidaturas y conocer los programas presentados.

## **Elección y nombramiento del Director**

1. El director será elegido por el consejo escolar y nombrado por el Director Provincial del Ministerio de Educación y Cultura por un período de cuatro años.
2. La votación se efectuará mediante sufragio directo y secreto y la elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del consejo escolar, en la reunión extraordinaria de dicho consejo que a tal efecto se convoque.
3. Si en primera votación no se produjera la mayoría absoluta, se procederá a una nueva convocatoria en el plazo de cuarenta y ocho horas. En el caso de que haya concurrido más de un candidato, el más votado en la primera votación figurará como único candidato en la segunda. En cualquier caso la elección se producirá, también, por mayoría absoluta.
4. El nombre del candidato que obtenga la mayoría absoluta será notificado por el director del instituto al Director Provincial para su correspondiente nombramiento. El nombramiento y

la toma de posesión se realizarán con efectos del 1 de julio siguiente a la celebración de las elecciones.

## **El equipo directivo: órganos unipersonales**

1. Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del instituto y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:

- a) Velar por el buen funcionamiento del centro.
- b) Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.
- c) Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.
- d) Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro.
- e) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del consejo escolar y del claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.
- f) Establecer los criterios para la elaboración del proyecto de presupuesto.
- g) Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria final de curso.
- h) Aquellas otras funciones que delegue en él el consejo escolar, en el ámbito de su competencia.

3. El equipo directivo podrá invitar a sus reuniones, con carácter consultivo, a cualquier miembro de la comunidad educativa que crea conveniente.

## **Designación del Director por la Administración**

1. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no hayan obtenido la mayoría absoluta, el Director Provincial nombrará un director que reúna, al menos, los requisitos a), b) y d) dispuestos en el artículo 27.1 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (BOE 21 de febrero), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. El nombramiento podrá recaer en un profesor del instituto o de otro ubicado en el ámbito de la Dirección provincial correspondiente para que, en comisión de servicios, desempeñe la función

directiva. El director designará a los cargos unipersonales del equipo directivo. La duración del mandato del director así nombrado será de cuatro años.

2. En el caso de institutos que, por ser de nueva creación o por otras circunstancias, no dispusieran de profesorado con los requisitos establecidos en el artículo 27.1 de este reglamento, el Director Provincial nombrará director, por un período de tres años y de acuerdo con lo dispuesto en el apartado 1 de este artículo, a un profesor que reúna los requisitos a), b) y d) establecidos en el artículo 27.1 de este Reglamento.

3. En los Institutos de Educación Secundaria de menos de ocho unidades, en los que se den las circunstancias del apartado 1, el Director Provincial nombrará a un director, por un período de cuatro años, atendiendo a lo dispuesto en el artículo 27.4. El nombramiento podrá recaer sobre un profesor del instituto o de otro ubicado en el ámbito de la Dirección provincial, para que, en comisión de servicios, desempeñe la función directiva.

## Competencias del Director

Son competencias del director:

- a) Ostentar la representación del instituto y representar oficialmente a la Administración educativa en el instituto, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
- b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- c) Dirigir y coordinar todas las actividades del instituto, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias de los restantes órganos de gobierno.
- d) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro, así como formar parte de los órganos consultivos de la Dirección Provincial que se establezcan al efecto.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al instituto y controlar la asistencia al trabajo. Aplicar el régimen disciplinario de todo el personal adscrito al instituto, así como realizar la propuesta, cuando corresponda, de incoación de expedientes.
- f) Mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial y proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes.
- g) Gestionar los medios materiales del instituto.
- h) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del instituto y ordenar los pagos.
- i) Visar las certificaciones y documentos oficiales del instituto.

- j) Designar y proponer el cese de los restantes miembros del equipo directivo, salvo el administrador, así como designar y cesar a los jefes de departamento y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento.
- k) Ejecutar, en el ámbito de su competencia, los acuerdos de los órganos colegiados.
- l) Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y procurar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias, garantizando el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres y personal de administración y servicios.
- m) Elaborar, con el resto del equipo directivo, la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual del instituto, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el consejo escolar del mismo y con las propuestas formuladas por el claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación.
- n) Convocar y presidir los actos académicos, el consejo escolar, el claustro y la comisión de coordinación pedagógica del instituto.
- o) Promover e impulsar las relaciones del instituto con las instituciones de su entorno y facilitar la adecuada coordinación con otros servicios formativos de la zona.
- p) Elevar al Director Provincial la memoria anual sobre las actividades y situación general del instituto.
- q) Promover las relaciones con los centros de trabajo que afecten a la formación de los alumnos y a su inserción profesional, y firmar los convenios de colaboración, una vez informados por el consejo escolar, entre el instituto y los mencionados centros.
- r) Facilitar la información sobre la vida del instituto a los distintos sectores de la comunidad escolar.
- s) Favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del instituto y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo.
- t) Favorecer la convivencia en el instituto y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, con el reglamento de régimen interior y con los criterios fijados por el consejo escolar.
- u) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes.

## **Cese del Director**

1. El director del instituto cesará en sus funciones al término de su mandato o al producirse algunas de las circunstancias siguientes:

- a) Renuncia motivada aceptada por el Director Provincial, oído el Consejo Escolar.
- b) Destitución o revocación acordada por el Director Provincial en los términos previstos en los apartados 2 y 3 del artículo 31 del presente Reglamento.
- c) Cuando el director deje de prestar servicio en el instituto por traslado voluntario o forzoso, pase a la situación de servicios especiales, excedencia voluntaria o forzosa y suspensión de funciones de acuerdo con lo dispuesto en la legislación vigente, o por cualquier otra circunstancia.

2. El Director Provincial cesará o suspenderá al director mediante expediente administrativo antes del término de su mandato cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del consejo escolar y con audiencia del interesado.

3. Asimismo, el Director Provincial revocará el nombramiento del director a propuesta razonada de los miembros del consejo escolar y acordada por mayoría de dos tercios de sus miembros. En este supuesto, el consejo escolar será convocado con carácter urgente y extraordinario, siempre que lo solicite por escrito al menos un tercio de sus componentes.

4. Si el director cesara antes de terminar su mandato por cualquiera de las circunstancias enumeradas en los apartados anteriores de este artículo, el Director Provincial nombrará, oído el consejo escolar, un director en funciones hasta la nueva elección en la siguiente convocatoria.

5. Cuando el director haya obtenido, aunque sea provisionalmente, traslado a otro instituto, o cuando le reste menos de un año para alcanzar su edad de jubilación, se celebrarán nuevas elecciones en la primera convocatoria ordinaria que se realice. El director elegido tomará posesión con fecha de uno de julio siguiente, momento en que cesará en su cargo, a todos los efectos, el director anterior.

## **Designación y nombramiento del Jefe de Estudios y el Secretario**

1. El jefe de estudios y, en su caso, el secretario serán profesores, funcionarios de carrera en situación de servicio activo con destino definitivo en el instituto, designados por el director previa comunicación al consejo escolar, y nombrados por el Director Provincial.

En situaciones excepcionales y con autorización expresa del Director Provincial, podrá ser nombrado un profesor que no tenga destino definitivo en el centro. A estos efectos, el director, oído el consejo escolar del instituto, podrá elevar una propuesta razonada a la Dirección Provincial correspondiente.

2. No podrán ser nombrados jefe de estudios ni secretarios los profesores que se hallen en alguna de las situaciones previstas en el artículo 27.3 de este Reglamento.

3. En el caso de institutos que, por ser de nueva creación o por otras circunstancias, no dispusieran de profesorado con los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo, el director del centro podrá proponer a profesores del propio centro, que no tengan destino definitivo en el mismo y que sean nombrados por el Director Provincial, oído el consejo escolar, si lo hubiese.

4. La duración del mandato del jefe de estudios y el secretario será la que corresponda al director que los hubiera designado.

5. El director del instituto remitirá al Director Provincial la propuesta de nombramiento de los profesores por él designados que ha de ocupar los cargos de jefe de estudios y de secretario. El nombramiento y la toma de posesión se realizarán con efectos de uno de julio siguiente a la celebración de la elección a director.

## Competencias del Jefe de Estudios

Son competencias del jefe de estudios:

- a) Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico.
- b) Sustituir al director en caso de ausencia o enfermedad.
- c) Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación con el proyecto educativo, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual y, además, velar por su ejecución.
- d) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, los horarios académicos de alumnos y profesores de acuerdo con los criterios aprobados por el claustro y con el horario general incluido en la programación general anual, así como velar por su estricto cumplimiento.
- e) Coordinar las actividades de los jefes de departamento.
- f) Coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.
- g) Coordinar, con la colaboración del representante del claustro en el centro de profesores y recursos, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y organizar las actividades de formación de profesores realizadas por el instituto.
- h) Organizar los actos académicos.

- i) Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización, y apoyando el trabajo de la junta de delegados.
- j) Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, junto con el resto del equipo directivo.
- k) Favorecer la convivencia en el instituto y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento de régimen interior y los criterios fijados por el consejo escolar.
- l) Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el director dentro de su ámbito de competencia.

## Competencias del Secretario

Son competencias del secretario:

- a) Ordenar el régimen administrativo del instituto, de conformidad con las directrices del director. Actuar como secretario de los órganos colegiados de gobierno del instituto, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director.
- b) Custodiar los libros y archivos del instituto.
- c) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados.
- d) Realizar el inventario general del instituto y mantenerlo actualizado.
- e) Custodiar y coordinar la utilización de los medios informáticos, audiovisuales y del resto del material didáctico.
- f) Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios adscrito al instituto.
- g) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del instituto.
- h) Ordenar el régimen económico del instituto, de conformidad con las instrucciones del director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes.
- i) Velar por el mantenimiento material del instituto en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del director.
- j) Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, junto con el resto del equipo directivo.
- k) Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el director dentro de su ámbito de competencia.

# EL PROFESORADO

Presidenta: Marta Rodríguez Inciarte

Secretario: Ramón Delgado Sotorrio

## FORMACIÓN INICIAL Y PEDAGÓGICA

Autor: Eduardo Ferrer Grima

Colegio "Arturo Soria". (Madrid)

### ¿Cómo debe ser un profesor?

Las respuestas que se pueden encontrar en la literatura estudiosa del tema alcanzan tan altas cotas de idealismo que podríamos tildarlas de utópicas. Entre las más discretas puede vernos de ejemplo, en esta ocasión, la siguiente:

*"Los profesores necesitan una formación general de **alto nivel** tanto para **profundizar** en su conocimiento de las materias que imparten, como para incrementar su capacidad de adquirir **habilidades profesionales complejas**. También deben desarrollar su capacidad de **analizar procesos pedagógicos** y **maestría** para poder satisfacer las necesidades educativas de una población estudiantil heterogénea". (EURYDICE, 1997).*

El subrayado, que es responsabilidad mía, muestra las expectativas que debe cumplir cualquier profesor, o, por el contrario, ¿se refiere el texto citado al profesor ideal? Me parece necesario, si queremos avanzar, bajar desde ese idealismo utópico a la realidad. Seguramente coincidiremos en que la realidad docente y educativa es bastante más gris, y manifiesta constantemente claroscuros. Un planteamiento de mejora de la formación inicial y pedagógica del profesorado debe partir de la realidad si pretende ser eficaz, quedando el ideal como horizonte hacia al que tender.

La realidad docente que percibo se resume, con tintes caricaturescos y polémicos, en que es fácil reclutar profesores de Secundaria con muy buena formación académica y científica en su especialidad. Resulta más difícil encontrar profesores con interés profesional en actualizar sus conocimientos científicos. Hay, por último, que buscar mucho para encontrar licenciados con buenos fundamentos y práctica pedagógica y didáctica.

Por otra parte, las descripciones del buen profesor, al igual que el delimitado marco del título de esta ponencia, olvidan, me parece, la materia que debe sustentar todo ese cúmulo de cualidades y virtudes.

### ¿Qué estamos olvidando?

Si un profesor de Secundaria es además educador, y lo será aunque no lo pretenda, antes de que conozca en profundidad un área científica, es necesario que sea "persona" con un ade-

cuado desarrollo psicológico y humano. La preocupación por todo este ámbito personal nunca me ha abandonado, pero siempre me ha resultado muy complejo llegar a formulaciones sintéticas y comprensibles.

Hace un par de años el Profesor García Garrido me llevó de la mano al reencuentro de una página, casi la última del apéndice del libro de Camus, *El Primer Hombre*. La carta que Camus escribe el 19 de noviembre de 1957 a su maestro de primaria en Argel, tras la consecución del Premio Nobel, contiene una óptima descripción de lo que debe ser un buen profesor: "[...] sin usted, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de todo esto. [...] y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello [...]".

Podemos concluir que el maestro Sr. Germain tiene una buena formación inicial, porque enseña, y una buena formación pedagógica y didáctica, porque da ejemplo, trabaja, se esfuerza y es generoso de corazón. También sería acertado afirmar que dicho maestro fue una persona de cuerpo entero, que no sólo enseñó a su alumno conocimientos académicos.

## **Profesor es quien sabe y sabe enseñar**

Con toda la potencia de los focos sobre el decorado que acabo de describir, podemos aceptar la definición de Profesor que citaba al inicio, y también la más vulgar que titula este epígrafe; entre el título de la ponencia y el de este epígrafe no existe diferencia conceptual alguna.

### **Formación inicial**

No es infrecuente todavía oír expresiones del siguiente tenor: "prefiero un profesor que sepa enseñar a un profesor que sepa". Todos entendemos lo que estas expresiones pretenden decir, pero hay de desmontarlas, porque una enseñanza de alta calidad requiere, ante todo, un conocimiento avanzado de la materia que se enseña. Tal grado de conocimiento está admitido como fundamental en todos los países de nuestro entorno, incluido España, puesto que, casi unánimemente, la formación inicial del profesorado de Secundaria se encomienda a la Universidad.

Dentro del marco de esta formación inicial avanzada sería importante que el futuro profesor adquiriese también conocimientos epistemológicos de la materia, y, por qué no, conocimientos de la historia de esa misma ciencia. La epistemología de la Historia, de la Matemática, etc. permite a cada Seminario didáctico establecer una programación de la asignatura coherente, y con la proyección suficiente hacia nuevos conocimientos. El conocimiento del desarrollo histórico de un área científica posibilitará la transmisión a los alumnos del profundo contenido humano del progreso científico.

## **Formación Pedagógica**

Si un profesor debe responder a las expectativas de la cita inicial no le bastará con formación pedagógica, salvo que entendamos este término en sentido muy amplio y omnicompreensivo. Por lo menos eso se deriva de la literatura científica sobre el tema, porque debería abarcar: filosofía de la educación, psicología de la adolescencia, teoría (s) del aprendizaje, didáctica, recursos tecnológicos, sistema de autoevaluación y de evaluación, etc.

Esta formación pedagógica debe contemplarse desde una doble perspectiva. La primera vuelve a ser teórica; se requiere adquirir un esquema teórico-científico. La segunda es práctica, porque hay que llegar a saber hacer en la realidad. No tendría sentido un conocimiento pedagógico que no llega a la acción; o, lo que es lo mismo, el actuar, el enseñar en este caso, debe estar regido por unos conocimientos científicos que sustenten la acción docente y educativa.

En estos momentos en que el aprendizaje significativo es casi un término talismán en el sector educativo español, debo afirmar que toda esta formación pedagógica tan sólo tendrá lugar de forma duradera si el profesor-alumno resuelve problemas significativos mediante su aprendizaje; en la medida en que el aprendizaje del futuro profesor de Secundaria sea sólo un objetivo en sí mismo, porque, por ejemplo, hay que aprobar un examen, no influirá en el campo de la conducta; no modificará ni mejorará, por tanto, la práctica docente y educativa. Desde esta perspectiva cobra relieve la figura del tutor para el futuro profesor en su periodo de prácticas, y colateralmente, la trascendencia de la elección de ese tutor. Los que atendemos a alumnos en prácticas sabemos el alto grado de aleatoriedad e imprevisión que rodean a estas prácticas en España.

Los elementos psicológicos y pedagógicos de la formación del futuro profesor no sólo deben servir para que sus clases estén mejor planteadas, sino también para que él, como persona, también siga creciendo y acabándose de hacer, a lo largo de toda su vida profesional; y no me refiero todavía a la formación durante el desempeño profesional, me refiero, de nuevo, a la visión de Camus.

## **Futuro de la Formación del profesor de Secundaria**

Se ha llegado a calificar a la educación secundaria como el pivote del sistema educativo, luego es congruente que preocupe la formación del profesor de dicha etapa educativa. Hemos repasado los componentes de dicha formación, tanto la inicial como la pedagógica y didáctica. ¿Existe algún modelo que rijan su realización? Una rápida revisión de los sistemas de formación vigentes en España y en nuestro entorno nos informa de que existen, básicamente, dos esquemas para llevar a cabo la formación pedagógica y práctica del profesor; el concurrente, al mismo tiempo que la formación general o inicial, y el consecutivo, tras completar la formación inicial. Esta misma revisión nos dice que en los dieciocho países de la UE y la AELC, dichos modelos se reparten al cincuenta por cien.

También es conocido que en la mayoría de estos países está en revisión el sistema existente de formación del profesor de Secundaria. Son muy conocidos los casos de la Gran Bretaña y los Países Bajos, porque están en la prensa diaria. Quizás se conozca menos el caso de Alemania, en donde tienen sobre la mesa la elaboración de nuevos programas de formación inicial, afectando incluso a la estructura de la formación inicial; y pretenden ir un poco más allá para organizar de forma novedosa, y con proyección de futuro a largo plazo, la interrelación entre las tres etapas formativas del profesor: inicial, pedagógica y continuada. En España hemos vivido un crecimiento exponencial del esfuerzo formativo a través de cursos, jornadas y seminarios; pero, en mi opinión, este esfuerzo se ha dirigido, sobre todo, al profesor en activo, y poco se ha hecho en formación inicial.

Qué modelo se elija entre los dos existentes creo que es mucho menos relevante, en cuanto al resultado formativo, que el hecho de que se cumplan las condiciones que he expuesto. Sin embargo, conviene advertir que la elección de un modelo u otro afecta al itinerario de acceso a la profesión docente. En el modelo consecutivo este acceso resulta ser, o puede resultar ser, una decisión posterior a la formación inicial (licenciatura universitaria), luego no se cursó con la finalidad última de ser profesor; es necesario añadir a dicha formación general la específica en elementos pedagógicos, didácticos y de práctica docente. En el modelo concurrente la decisión personal de llegar a ser profesor es una realidad desde el inicio de la formación, y se compaginan en el tiempo todos los elementos formativos, contando todo el proceso con una intencionalidad directamente relacionada con el ejercicio del magisterio.

## Interrogantes finales

Entre las preguntas que un profesor de Secundaria puede plantearse en el ejercicio de su profesión, recojo tres que, a mi entender, compendian la problemática de esta ponencia:

- ¿Enseño una asignatura, una materia, un área, o una ciencia?
- ¿Puedo llegar a ser mejor que la sociedad que me rodea?
- ¿Puedo hacer algo en vez de los padres de mis alumnos?

## EL PROFESORADO

### EL GRADO DE ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ETAPA

**Autor: Enrique Pampyn Martínez**  
**IES "Infanta Elena". (Galapagar, Madrid)**

Iniciar un debate de forma tan fragmentada, como el que en estas jornadas se nos ofrece, puede conducirnos con facilidad a hacernos una idea equivocada de los problemas o de las necesidades que tenemos y, como consecuencia, hacer que perdamos el norte. Quizá sea mi formación de filosofía la que me lleva a plantear algunas cuestiones de índole más general.

De entrada, me gustaría dejar sentado que no es la formación inicial el reto más importante que tenemos en Europa, en general, y en España, en particular. La edad media del profesorado, en nuestro país, me hace pensar que, en los próximos 15 o 20 años, pocos profesores nuevos de secundaria van a entrar; curiosamente, las reformas educativas se han sucedido más o menos con esa frecuencia. En otros países, este hecho ha conducido a una mayor preocupación por la formación permanente. Algunos datos, extrapolando aquellos a los que he tenido acceso, pueden darnos una idea: En Holanda la media de edad (actualizando los datos) se sitúa aproximadamente en 48 años; en Dinamarca en 46 años. En Alemania el 60% de los profesores tiene 50 o más años; en Francia el 50% se sitúa entre los 44 y los 53 años. En España puede que las cifras sean parecidas a las de Francia.

No obstante, entiendo que este tema tiene importancia, pero sólo en el marco de alcanzar un diseño común europeo de formación inicial, tratando de ésta al perfil idóneo de los futuros profesores.

En este marco se me plantea una pregunta básica, que lo es en tanto que pregunta por las coordenadas del debate: ¿De qué debe depender el diseño de la formación inicial del profesorado de secundaria y su grado de especialización? En otros términos, para determinar la formación deseable es preciso tener algunos criterios que nos permita encararla. ¿Qué cosas debemos, pues, tener en cuenta? Dada la brevedad de la intervención, me limitaré a enunciar, a modo de tentativa, algunas de éstas:

- a) Los fines de la educación secundaria, fines que estarán determinados por el valor o los valores que atribuyamos a la educación en un contexto social e histórico concreto, por elementos ideológicos, en sentido amplio, relacionados con valores como la igualdad de oportunidades y la compensación de la desigualdad, la justicia social, etc.
- b) Los problemas derivados de la evolución social que han incrementado la heterogeneidad del alumnado, lo que ha hecho más compleja la tarea docente. La democratización de la educación ha supuesto la incorporación de clases sociales que anteriormente estaban

excluidas. Todas las reformas que se acometieron en los años 60 y 70 podemos entenderlas, en una parte, como una respuesta a este hecho. También constituye uno de los ejes de la LOGSE en España.

- c) Las crisis económicas y el desarrollo tecnológico que plantean nuevas exigencias formativas frente al paro y la pobreza. "Los cambios tecnológicos y el crecimiento del sector servicios demandan en la actualidad una educación de mayor nivel" (Eurydice) y de mayor formación general. "La demanda laboral de alumnos con una formación demasiado definida y con menor formación general puede disminuir en el futuro, a medida que el desarrollo tecnológico y social vaya exigiendo cada vez más trabajadores con un nivel mayor de formación general" (Eurydice).
- d) Derivado de lo anterior, la educación se ha convertido en una dimensión crítica para el desarrollo económico y tecnológico, lo que ha propiciado la aparición del concepto de "aprender a lo largo de la vida" y plantea exigencias formativas centradas en la educación para seguir aprendiendo.
- e) Esta complejidad social repercute, como un efecto de boomerang, en la propia construcción de la identidad de las nuevas generaciones, proceso que afecta de forma específica al tramo de edad de la secundaria.
- f) Generalización de la educación obligatoria como algo más que educación primaria. Los alumnos no pueden abandonar la escuela hasta que hayan completado la educación secundaria inferior, o incluso, parte de la secundaria superior. "La educación secundaria inferior tiene prácticamente carácter universal en la mayoría de los países desde hace años" (EURYDICE). Además, "la creciente tasa de participación en la educación secundaria superior sugiere que una rígida división de opciones puede no satisfacer las aspiraciones del alumnado" (IDEM).

Los distintos sistemas educativos reflejan, en mayor o menor medida, una tendencia a aumentar en años la formación general frente a una formación especializada o profesional, lo que está produciendo una convergencia en los países hacia una enseñanza común más larga. "En los países donde los alumnos acceden a diferentes tipos de enseñanzas tras la finalización de la educación primaria se han introducido mecanismos de transición que posponen la decisión final y promueven la movilidad del alumnado entre los diversos tipos de enseñanzas" (Eurydice). Así ha ocurrido en Alemania y Holanda, cuyos sistemas educativos son/eran los más tempranamente (10 años) segregadores. En éstos se ha compensado "esta política de diversificación incluyendo programas comunes en los diferentes tipos de centros educativos durante los primeros años" (Eurydice). En el extremo opuesto se situaría Suecia que ha tomado la decisión de "anular la división entre ramas generales y profesionales".

Todo lo dicho hasta ahora nos muestra la complejidad del asunto, complejidad que debemos tener en cuenta si lo que queremos es avanzar propuestas. Desde la perspectiva de la

profesión, lo enunciado más arriba produce un aumento en la complejidad de la tarea y, por ende, necesidades formativas nuevas. Así, las nuevas finalidades educativas, la heterogeneidad creciente del alumnado, la generalización de la secundaria inferior y tendencialmente de la secundaria superior, la educación centrada en el desarrollo de capacidades para el autoaprendizaje y la autoorientación del alumnado, etc. han desplazado, por un lado, el acento puesto en la enseñanza por el del aprendizaje y, por otro, ha centrado los procesos de enseñanza-aprendizaje en aprendizajes funcionales que permitan al alumno seguir aprendiendo.

Tanto la formación inicial como el grado de especialización deberán tener en cuenta lo enunciado más arriba, porque de lo que se trata es de definir el perfil de profesor que consideramos idóneo para hacer frente a esta compleja tarea. En este sentido, esta cuestión es fundamental. Pero lo es o lo será si lo enfocamos no desde nuestra actual formación o experiencia, sino en relación con el modelo de enseñanza o de sistema educativo que queremos y los problemas y retos a los que debemos dar respuesta.

La definición de los temas a los que va dirigida la formación permanente nos puede dar una idea de las necesidades formativas del profesor:

<p><b>Metas de la formación permanente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la calidad de la enseñanza</li> <li>• Promover innovaciones</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización de <b>conocimientos de base</b> y del <b>saber didáctico y específico</b>.</li> <li>• Adquisición de <b>nuevos conocimientos y capacidades</b>.</li> <li>• Introducción de <b>nuevos métodos y materiales</b>.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de la <b>interdisciplinariedad</b> y del <b>trabajo en grupo</b>.</li> <li>• Estimular hacia la formación permanente.</li> <li>• Preparación para tareas en la dimensión de la dirección, <b>la conducción de la clase y la gestión de problemas</b>.</li> <li>• <b>Transformación de las prioridades pedagógicas y educativas</b>.</li> <li>• Desarrollo de <b>capacidades adecuadas en la dimensión de las relaciones entre personas</b>.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar las relaciones con la industria.</li> <li>• Acercamiento del sistema educativo al sistema productivo.</li> <li>• Estimular para considerar los factores sociales y económicos que influyen en la conducta de los jóvenes.</li> <li>• Atender a los cambios sociales y culturales.</li> </ul>	

En función de esto y del diseño del currículo concreto (materias más específicas o áreas) deberá establecerse tanto el currículo de un profesor como su grado de especialización. Este dependerá sustancialmente del perfil curricular idóneo que se haya definido, teniendo en cuenta lo enunciado más arriba.

Actualmente, este grado es diverso en la secundaria inferior de los diversos países europeos. Esta diversidad está directamente relacionada con la estructura del sistema educativo y con las sucesivas reformas que ha habido en cada uno de ellos, especialmente en lo que se refiere a la agrupación de los contenidos curriculares en áreas más o menos generales. La generalización de la Secundaria Inferior ha supuesto la existencia de profesorado que ha accedido con formación inicial diferente y con un grado de especialización también diferente. Así ocurre en Francia, en España, en Bélgica, en Dinamarca, en Holanda, etc. Sin embargo, la tendencia se dirige hacia una estructura única de formación inicial en instituciones de carácter universitario con un periodo de prácticas e incorporando contenidos de didáctica y psicopedagogía.

Esta diversidad se refleja también en el grado de especialización en una disciplina que al profesorado se le exige y está relacionado, en parte, con el diseño del currículo, pero también con la definición de un currículo específico para ser "profesor de" o no.

Del cuadro adjunto podemos extraer algunas conclusiones de cómo está el asunto en diversos países europeos, si bien, en algunos casos la información que nos proporciona "Eurydice" no es muy clara. Algunas conclusiones al respecto:

1. La formación es de carácter universitario en la inmensa mayoría de los países.
2. En 8 países la formación del profesorado es común para toda la secundaria (Italia, Grecia, España, Finlandia, Inglaterra, Islandia, Esocia, Irlanda del Norte), mientras que en 6 existe una diferencia entre la Secundaria inferior y superior (Dinamarca, Portugal, Suecia, Holanda, Francia, Alemania), aunque en algunos casos no lo tengo claro.
3. Hay una clara mayoría de países en los que ser profesor constituye, desde el principio, un itinerario formativo específico, a diferencia de lo que ocurre en España, o, cuando es una formación consecutiva, lo es de mayor duración (y entiendo que de mayor profundidad): Dinamarca, Portugal, Suecia, Grecia, Holanda, Finlandia, Alemania, Inglaterra, Irlanda del Norte.
4. También hay una mayoría de países en los que los profesores no lo son de una única disciplina o bien están vinculados a áreas más generales, a diferencia de lo que ocurre en España.

De estos datos podemos extraer la idea de que la formación de un profesor debe contemplar no sólo conocimientos científicos, sino pedagógicos, didácticos, etc. También podemos extraer la idea de que la especialización exagerada en conocimientos científicos casa con dificultad con las materias curriculares y la organización del profesorado.

Visto estos datos, debemos enfrentarnos a las siguientes decisiones:

- Organización del currículo por áreas más generales o por materias relacionadas con disciplinas.
- Definición de un currículo específico de profesor desde el acceso a la Universidad (institución formadora) o no.

La Secundaria tiene, en general, el problema de que, de forma progresiva, se van diferenciando en materias lo que antes eran áreas de conocimientos más generales. Este hecho hace más compleja la formación y la decisión sobre el currículo del profesor. Se entiende, habitualmente, que las áreas menos específicas son características de la primaria, mientras que la secundaria se caracteriza por una progresiva diferenciación en áreas o materias más específicas.

En nuestro país, en la E.S.O., el problema es el mismo. Su currículo se ha configurado a caballo entre áreas curriculares amplias y materias más específicas, atendiendo al hecho de la integración de conocimientos, desarrollo de capacidades y una comprensividad de base. La configuración de áreas tiene la virtud de poner el acento en la integración de los conocimientos y en la coordinación de los contenidos procedimentales, muy vinculados con el desarrollo de las capacidades que establece como objetivos la ESO. Los diversos sistemas educativos contemplan este mismo hecho, en términos generales: una mayor generalidad en la secundaria inferior respecto de la superior y una progresiva diferenciación de las áreas según se avanza en edad. Este enfoque parece muy adecuado para los objetivos formativos que persigue referidos a la integración de conocimientos y al desarrollo de capacidades para autoaprender y autoorientarse. Incluso, esta misma tendencia se proyecta, también, hacia la secundaria superior.

## ¿Qué implicaciones tiene todo esto respecto del grado de especialización?

En primer lugar, habría que replantear el tema fuera de la experiencia española, esto es, de la idea de que la especialización se refiere al grado de profundidad en los conocimientos científicos de una disciplina. Este enfoque, de hecho, tiene serios problemas. Por un lado, cada vez es más difícil identificar una carrera universitaria con una materia o un conjunto de materias en los estudios de secundaria, dada la creciente fragmentación de las disciplinas. Hemos asistido y asistimos a la aparición de nuevas especialidades, algunas suponen cruces de antiguas disciplinas, otros son un desgajamiento de una parte del contenido de una disciplina. Esta tendencia profundiza en los problemas que ya teníamos; por ejemplo, un profesor de Biología con una especialización concreta debe impartir clase de Geología, de Ciencias de la Tierra y el medio, de Energías Renovables; un profesor de Geografía debe impartir Historia Universal y de España, así como Historia del Arte; un profesor de Química debe impartir Física, etc.

Por otro, este enfoque no considera las necesidades de formación en otras dimensiones que parecen cada vez más necesarias para impartir clase en secundaria, tal como se refleja en las dimensiones establecidas para la formación permanente citadas más arriba. Parece razonable concluir, teniendo en cuenta la tendencia de otros países, que "ser profesor" es algo más que tener conocimientos profundos de una parte de una disciplina, que es necesario contemplar otros aspectos formativos como los pedagógicos, los didácticos, socio-psicológicos, etc.

Todo esto nos conduce a preguntarnos por el sentido de la cuestión, tal y como está formulada: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos del grado de especialización de un profesor? Sin ánimo de sentar cátedra y a modo de tentativa, creo que:

1. Los itinerarios curriculares de los profesores deben responder a la organización del currículo de la secundaria en su totalidad (sin diferenciación entre la inferior y la superior).
2. Que debe ser un itinerario formativo específico, aunque no necesariamente alternativo a una titulación específica en una disciplina. Se puede conjugar esto estableciendo créditos integrados exigibles para obtener la habilitación como profesor.
3. En la formación para la habilitación deberán contemplarse las áreas y materias que podrá impartir un profesor de un área o de un grupo de materias.
4. Deberá tener la suficiente especialización para impartir clase y poder seguir aprendiendo los nuevos conocimientos del grupo de disciplinas o del que imparte.
5. Deberá incluir los contenidos específicos relacionados con el hecho de ser profesor: didáctica específica, conocimientos psico-socio-pedagógicos y una práctica suficiente. También debería incluir el estudio del rol del profesor y la tematización de los objetivos o finalidades educativas, así como las habilidades para el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad, la innovación educativa.
6. Debería poder contemplarse la posibilidad de una formación integrada y una consecutiva. En cualquiera de los dos casos, dada la complejidad de la formación, parece razonable que los estudios para ser profesor sean de mayor duración que los normales para una titulación superior.
7. Por lo dicho, creemos que debe configurarse como un estudio universitario de ciclo largo.

#### NOTA:

Los datos utilizados y algunas de las citas literales e indirectas se han recogido de los trabajos de Eurydice. Concretamente, de los siguientes:

- **Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Union un in den EFTA/EWR-Staaten.** Estudio que contiene una primera parte de síntesis sobre las tendencias generales a partir de los datos de los distintos países y, además, un trabajo específico por país.

- La educación secundaria en la Unión Europea: Estructura, organización y administración.
- Algunos DOSSIERES de Eurybase.

... LAS PROFESIONALES

... profesional de la educación secundaria en la Unión Europea. Este documento describe la estructura, organización y administración de la educación secundaria en los países de la Unión Europea. El documento se divide en tres partes: la primera describe la estructura de la educación secundaria, la segunda describe la organización y la tercera describe la administración. El documento es un recurso útil para los docentes y los investigadores de la educación secundaria.

País	Organización	Administración
Países Bajos	...	...
Francia	...	...
Italia	...	...
...	...	...



**Autor: Clemente González Odriozola**  
**IES "Marqués de Santillana". (Santander)**

En el informe-resumen **"Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)"**, publicado en noviembre de 1996 por Eurydice (Red de información sobre la Educación en la Unión Europea) y en relación con la promoción profesional del profesorado se puede leer: "en los países donde ha habido cambios generales en la estructura de la educación se ha procedido a una reestructuración de los cuerpos docentes. Donde no ha habido modificaciones estructurales se han producido cambios, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, que ha tenido un gran impulso. En algunos países es el criterio utilizado para el ascenso en la carrera docente y la mejora de la situación económica e imagen social de los docentes.

Existe una tendencia generalizada hacia la mejora de las condiciones laborales de los profesores. Los informes de Bélgica, Grecia, España, Francia o Portugal permiten, aunque implícitamente, sostener la hipótesis de la tendencia de mejora.

En ese mismo informe y respecto de la formación permanente y la evaluación de la labor del profesorado, muy relacionada con la promoción, se decía entre otras cosas: La Inspección, donde existe, está organizada por el poder central: Bélgica, Francia. En la mayoría de los Lander alemanes, las autoridades escolares efectúan una supervisión académica, una supervisión legal y una supervisión del personal docente y de los directores. En Portugal la valoración de la labor del profesorado es responsabilidad de los centros. También en Gran Bretaña y Gales. Hay países en que no hay ningún tipo de inspección propiamente dicha.

Veamos qué dicen sobre este tema de la promoción en cada uno de los países mencionados los informes más recientes, contenidos en Eurybase, la base de datos de Eurydice, fechados en 1999, correspondientes, por tanto, a 1998.

### **ALEMANIA: ascenso por méritos demostrados**

Los únicos criterios relevantes para el ascenso en la carrera docente son la aptitud, la cualificación y la hoja de servicios, no la antigüedad.

Nadie, de acuerdo con la legislación, puede ascender de escala ni de salario sin una variación en sus responsabilidades o en su posición. Antes de tomar una decisión sobre ascenso se evalúa

el trabajo profesional de los funcionarios. Los Ministros de Educación y Cultura han publicado líneas de actuación para evaluar a los profesores de los centros públicos. Esas líneas establecen quién es responsable de valorar a los profesores; los motivos para evaluarlos: cuándo debe realizarse la evaluación; especifica en qué forma debe hacerse y qué hacer con sus resultados.

### **BÉLGICA: ascenso por antigüedad, méritos, examen**

Los miembros del personal de la enseñanza con nombramiento definitivo pueden acceder a niveles de empleo por selección y promoción.

Los niveles de selección, tales como subdirector, jefe de taller, "provisor", son otorgados por un tribunal oficial a partir del examen de la hoja de servicios de los candidatos.

Los niveles de promoción, como Director, Jefe de trabajos de taller y Jefe de estudios son accesibles a todos aquellos que cumplan ciertas condiciones fijadas por el gobierno. Hacen un examen; los candidatos sólo pueden presentarse si tienen la suficiente antigüedad o si el último informe de la Inspección les calificó al menos con "Bueno".

### **ITALIA: ascenso por formación permanente y calidad de trabajo**

La retribución del personal docente está constituida por dos conceptos:

- a) sueldo base, que es fijo y comprende el salario más una indemnización especial y
- b) complemento: variable, porque está relacionado con la mejora de la formación y otras actividades adicionales, así como con el fondo destinado a financiar tales actividades.

El aumento del sueldo base ya no ocurre automáticamente cada dos años, sino que depende del cumplimiento de todas las obligaciones relacionadas con la función docente (incluyendo la participación en las actividades de formación y de actualización por un número total de horas no inferior a cien en un determinado período plurianual) y la evaluación de nuevos títulos profesionales o culturales.

La novedad aportada por el último contrato de trabajo es muy significativa porque, en las intenciones de Gobierno y Sindicatos, hay un deseo de eliminar la subida económica automática y supeditar ésta a la calidad del trabajo desarrollado.

El Profesor podrá, por lo tanto, conseguir un aumento de sueldo y de categoría, desempeñando la función de Director o de Inspector Técnico o pasando de un nivel de enseñanza a otro superior.

## FRANCIA: antigüedad y méritos

Al igual que en el primer grado, el ascenso dentro de un cuerpo depende de la antigüedad del docente en el cuerpo y de sus méritos. Sin embargo, en el segundo grado los méritos son en un 40% de carácter administrativo, concedidos por el Director del Centro, y en un 60% de carácter pedagógico, concedido por la Inspección.

Por otro lado, desde 1989 se ha generalizado para los diversos cuerpos del segundo grado la posibilidad, hasta ahora reservada a los "agregados" de acceder a una categoría "extraordinaria": a partir del 7º grado de la clase normal, un porcentaje no superior al 15% del total del cuerpo puede pasar a esta nueva categoría dividida en seis grados y caracterizada por un nivel más elevado.

Igual que los docentes del primer grado los de secundaria tienen la posibilidad de acceder a otro grado de profesores por la vía del concurso interno o de la lista de aptitud.

## PORTUGAL: ascenso por antigüedad, evaluación y formación

El ascenso en la carrera docente de la enseñanza no superior se hace por tiempo de servicio y evaluación del trabajo, pudiendo también depender:

- de la adquisición de un diploma de estudios superiores especializados.
- de la adquisición de grados académicos (licenciatura o doctorado) en ciencias de la educación o en materias directamente relacionadas con el respectivo ciclo en que ejerce el docente.

La evaluación de un trabajo de la que depende el ascenso en la carrera tiene las siguientes modalidades: **a) evaluación ordinaria; b) evaluación extraordinaria y c) evaluación intercalar.**

## GRAN BRETAÑA: ascenso por méritos, formación y evaluación

Los profesores normalmente ascienden solicitando su nombramiento en un puesto de mayor categoría que quede vacante, bien en el centro en que están trabajando, o en otro centro cualquiera.

Siempre que un docente solicita un nuevo puesto, como por ejemplo, jefe de departamento o director, se consideran sus cualificaciones, su experiencia y su funcionamiento.

Todos los profesores están sujetos a una evaluación regular.

Se está introduciendo un nuevo sistema de niveles y acreditación profesionales que incluye un título profesional nacional para directores.

### **ESPAÑA: ascenso por capacidad, méritos, antigüedad**

Para la promoción profesional de todos los funcionarios se combinan la capacidad, los méritos, la antigüedad y la elección de los propios interesados.

Específicamente para los funcionarios docentes, se ha establecido la movilidad entre los diferentes cuerpos docentes, la adquisición de la condición de catedrático y la promoción interna (ascenso entre cuerpos). Esta promoción puede darse siempre que se posea la titulación exigida, se reúnan los requisitos y se superen las pruebas establecidas por la Administración.

### **Conclusiones**

En los países de la Unión Europea el profesorado está distribuido en distintos cuerpos y escalas de categorías y retribuciones distintas.

La promoción y el ascenso de los docentes se producen por diversos sistemas.

El ascenso va ligado a la formación permanente y a la evaluación del trabajo desarrollado por el docente, siendo diversas las personas y organismos encargados de esa evaluación.

# EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Presidente: Juan Ignacio Guglieri Vázquez

Secretario: Emilio Robledo Monasterio

## TRATAMIENTO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**Autor:** Jorge Muñoz Ruata

*Colegio "Virgen de Lourdes". (Majadahonda. Madrid)*

### Resumen

El déficit cognitivo es una de las causas de fracaso escolar o en los casos más graves de la necesidad de una educación especial.

Las distintas soluciones que se proponen en los países europeos pueden ser insuficientes o incluso vaciarse de contenido si no se hace un abordaje técnico del déficit cognitivo. Se hace necesario, por lo tanto, un diagnóstico especializado que permita una orientación terapéutica a la vez que didáctica.

En la presente comunicación se propondrán dos ejemplos: los trastornos de la representación mental visual y los del establecimiento de la relevancia en función de la atención selectiva y la formación del significado.

Con todo ello se propone un modelo de intervención pluridisciplinar en el déficit cognitivo para el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.

### Introducción

Las actuaciones técnicas y pedagógicas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales se deben fundamentar en la comprensión del déficit cognitivo.

En el presente estudio dejaremos de lado las dificultades cognitivas derivadas de problemas emocionales, sociales y dispedagógicos, centrándonos en los que derivan de un funcionamiento anómalo del sistema cognitivo humano.

### Concepto de déficit cognitivo

La idea del déficit cognitivo fue defendida sobre todo por O'Connor (1976) como oposición a la concepción según la cual se considera que la capacidad de aprendizaje es cualitativamente igual o, al menos, equivalente, diferenciándose el potencial de los alumnos sólo cuantitativa-

mente. De la primera idea deriva una actitud de especialización metodológica ante las necesidades educativas especiales, de la segunda soluciones inespecíficas que tratan de dar al alumno contenidos educativos más fáciles o en más tiempo sin cambios apreciables en la metodología. Uno de los medios más usados para predecir el potencial de aprendizaje ha sido el uso del cociente intelectual (CI).

El uso del CI como principal indicador de las deficiencias intelectuales ha sido contestado desde diferentes puntos de vista. En los años 60, Clarke y Blaquemore (1961), Ellis (1963), Spitz (1963) y Clausen (1966) entre otros, propusieron que la debilidad de la atención, memoria a corto plazo, integración de modalidades sensoriales o la inadecuada regulación de la actividad que produciría problemas en el pensamiento condicional, además de tendencia a las perseveraciones, podían ser la causa del déficit cognitivo del alumno con problemas de aprendizaje.

O'Connor (1976) sostiene que el déficit cognitivo deriva de la alteración de funciones específicas tales como las espaciales, temporales o de la falta de integración de modalidades sensoriales que afectaría de distinta manera a los sujetos produciendo distintos tipos de trastorno de aprendizaje.

Más recientemente, Sternberg (1986) propone las alteraciones de la regulación de la actividad, alteraciones de la organización de la memoria a largo plazo, limitaciones en la memoria de trabajo, alteraciones en la automatización y funcionamiento inadecuado de los componentes del procesamiento de la información como las causas que subyacen bajo el déficit cognitivo.

Actualmente son muchos los trabajos de investigación en la línea de los citados. En conjunto, todos señalan unas u otras funciones como responsables de las dificultades de los alumnos. Personalmente hemos investigado sobre la capacidad de atención simultánea (Muñoz Ruata, Agüero Cáceres y Montero Viejo, 1991) y sobre varias alteraciones de los potenciales eléctricos cerebrales relacionadas con el aprendizaje (Muñoz Ruata y Martínez Lebrusant, 1994 y 1999).

## **Déficit cognitivo y el fracaso escolar**

Un tercio del alumnado español abandona la ESO sin obtener el Graduado Escolar (ABC 24 noviembre de 1998). Si esta noticia es cierta se trata de un porcentaje abrumador. Desgraciadamente no conocemos ninguna investigación sobre los motivos de este abandono y por lo tanto ignoramos cuantos de estos alumnos padecían algún tipo de trastorno de aprendizaje cuyo origen fuese un genuino déficit cognitivo.

Según la prensa, los peores resultados se obtienen en Lengua y en Matemáticas (Expansión 14 marzo de 1998). Este dato coincide con que las manifestaciones más frecuentes de los déficits cognitivos son precisamente las dificultades conocidas como dislexias y discálculas.

Las soluciones al fracaso escolar en los países de la Comunidad Europea suelen ser una combinación de las siguientes medidas: que el niño tenga un profesor de apoyo, mayor número de horas de clase, mayor número de cursos para completar un ciclo escolar, uso de los servicios de orientación escolar y orientar al alumno a aprender los aspectos prácticos de un oficio. Exceptuando, tal vez, la actuación de los servicios de orientación escolar, llama la atención la falta de mención de los déficits cognitivos y de los cambios metodológicos que el diagnóstico de estos déficits debería ocasionar en el currículum de los alumnos.

## **Déficit cognitivo y educación especial**

Según las fichas elaboradas por las Unidades de Eurydice en octubre de 1999, en Francia algo menos de un 3% del alumnado de primaria y secundaria asistía a centros de educativos especializados en 1995. Otros alumnos se integraban en centros ordinarios.

Sin embargo, en ese mismo año, los alumnos con necesidades educativas que asistían a centros específicos, en el Reino Unido, eran tan solo el 1%. En Alemania más de un 4% de educación primaria y secundaria asistían a centros específicos de educación especial en 1997. De todo ello se desprende que las necesidades educativas especiales para déficits cognitivos graves afectan, en el mejor de los casos, a un número muy considerable de alumnos.

## **Ejemplos de déficit cognitivo. Diagnóstico psicológico y neuropsicológico**

Es casi tradición en psicología el diagnóstico a través del dibujo o de la observación de imágenes. Errores como las distorsiones de formas, separación de las partes de un dibujo conocidas como errores de integración, rotación u orientación inadecuada de las imágenes o perseveraciones significativas de un rasgo del dibujo, son frecuentemente encontradas en las reproducciones gráficas de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos errores pueden obedecer a trastornos perceptivos o de ejecución que suelen repercutir también en la ejecución de los subtest manipulativos de las escalas Wechsler, produciendo un descenso del cociente manipulativo.

Nosotros (Muñoz Ruata, J.; Agüero Cáceres, J.; y Montero Viejo, L.; 1991) encontramos que la inatención a dos estímulos táctiles correlacionaba con pruebas de interpretación de imágenes produce una atomización de las escenas con falta consecuente de la visión de conjunto.

Mucho más difícil de apreciar en los test psicológicos es la capacidad de los sujetos para evaluar la relevancia de los datos, facultad que es, sin embargo, imprescindible para muchas tareas escolares.



## **Diagnóstico neurofisiológico del déficit cognitivo**

En 1973 O'Connors y Hermelin encontraron la relación entre la representación mental visual y la prueba de repetir una serie de dígitos en el orden inverso al escuchado. Según nuestra propia experiencia, (Muñoz, et al., 1994) un bajo rendimiento en esta prueba se asocia a un potencial eléctrico provocado por un estímulo visual en las áreas cerebrales occipitales anormalmente débil y lento en su presentación. El voltaje de estos potenciales eléctricos (P100) correlaciona también con la ejecución de los subtest manipulativos de las escalas Wechsler. Estos potenciales reflejan el funcionamiento de las áreas cerebrales dedicadas al procesamiento visual primario.

Sin embargo, hay otras medidas neurofisiológicas que correlacionan con los subtest manipulativos como son la potencia del ritmo alfa, ritmo cerebral entre 8 y 12 hertzios, que reflejan el grado de activación cerebral o el voltaje de potenciales producidos durante la valoración y discriminación de estímulos relevantes (P300). Recordemos que la selección de los rasgos relevantes es imprescindible para la formación del significado.

Todo ello plantea un diagnóstico, al menos triple, de los problemas de procesamiento visual: fallo en los mecanismos visuales de las áreas occipitales, falta de activación cerebral o fallo de los mecanismos de evaluación de estímulos.

## **Orientaciones terapéuticas**

La terapéutica del déficit cognitivo se suele plantear de dos modos: cambiar el entorno o las circunstancias educativas por una parte o bien intentar mejorar las capacidades del alumno. A continuación cito algunos ejemplos en relación con lo expuesto orientadas a la, considerada a menudo utópica, mejora del alumno.

El tratamiento de un sujeto cuyos síntomas cardinales dependan de alteraciones del sistema perceptivo visual, que consecuentemente, lo que tal vez sea más grave, repercute en la representación mental visual, deberá depender de la naturaleza del trastorno.

En principio las actividades que impliquen discriminación de posiciones, integración de imágenes a partir de sus detalles o discriminación de la dirección de los movimientos vistos, favorecerá a los sujetos con alteraciones de sus sistemas visuales; La motivación, el esfuerzo atencional y, tal vez, los fármacos estimulantes favorezcan a los alumnos con problemas de activación cerebral y, finalmente, actividades encaminadas a despertar la sensibilidad para la valoración de estímulos será adecuada para el tercer grupo.

También habrá que considerar la posibilidad de que se trate de un problema derivado de un déficit en atención simultánea que suele repercutir en las actividades que supongan comparación y, sobre todo, en la comprensión de las transformaciones de las cantidades propias de la aritmética.

## Consideraciones finales

El déficit cognitivo necesita, por lo tanto, un diagnóstico especializado. A pesar del progreso que la neuropsicología y la neurofisiología han realizado en los últimos años es imprescindible continuar la investigación en estos campos. El abordaje debe comprender varias disciplinas. En el momento actual, la disciplina más descuidada en toda Europa y más especialmente en España es la medicina del aprendizaje. No siempre fue así. En el pasado los médicos hicieron aportaciones valiosas a la pedagogía. Como curiosidad para el lector cito algunos ejemplos:

- Juan Huarte** (San Juan Pie de Puerto, 1530 - Baeza, 1588). Estudia medicina en Huesca y Alcalá. Escribe como descubrir las aptitudes necesarias para el estudio de una ciencia determinada. También trata de la falta de condiciones para el estudio. Es el precursor de la Psicopedagogía.
- Jean Marie Gaspard Itard** (Oraison, 1774 - París, 1838). Profundamente preocupado por la educación del habla en el sordomudo, se interesa también por el lenguaje de los oligofrénicos. En 1799 se dedica a la educación del niño salvaje de Aveyron. Es el primero en ocuparse de la educación de los débiles mentales.
- Eduardo Constantín Seguin** (Clamecy, 1812 - New York, 1880). Estudia medicina en París y prontamente se dedica a oligofrénicos. Abre en Massachusetts la primera escuela de esta nación para débiles mentales. Utiliza los estímulos plurisensoriales, entrenando inicialmente los sentidos para pasar luego a la educación de la mente. Idea técnicas y métodos para el entrenamiento y la educación.
- María Montessori** (Chiavavalle, 1870 - Noodwijck aan Zee, 1952). Se cuida de los niños anormales en la Clínica Psiquiátrica de Roma, reforma su enseñanza y crea un material didáctico adecuado para ellos. Dados los éxitos que obtiene su método, se aplica a la educación de niños normales.
- Ovidio Decroly** (Renaix, 1871 - Uccle, 1932). Estudia Medicina en Gante; luego en Berlín y París profundiza en la Neurología y la Neuropsiquiatría. En esta ciudad se le nombra Jefe de Servicio de niños retrasados e inspector de clases de anormales. Funda para ellos la escuela "L'Ermitage". Entre sus libros debemos mencionar *La psicología de los niños anormales*, *Los niños anormales desde el punto de vista mental*, *Clasificación de los niños normales* y *La función de la globalización*. Define los centros de interés y el globalismo. El método Decroly se basa en la observación personal y directa, la asociación en el espacio y el tiempo, la expresión del pensamiento, construcción del lenguaje, etc.
- Eduardo Claparède** (Ginebra, 1873 - 1940). Propulsa con ahínco la pedagogía experimental. Obras conocidas son *La educación funcional* y *Psicología del niño y pedagogía experimental*.
- Pablo Montesinos** (Fuentes del Carnero, Zamora, 1781-1849). Implanta las escuelas de párvulos y propugna los jardines de infancia. Crea la primera Escuela Normal (1839) de la que fue primer director. Escribe *Manual para maestros de escuela de párvulos*, el primero que se escribe con seriedad en España.
- Emilio Mira y López** (Santiago de Cuba, 1896 - Petropolis, 1964). Estudia Medicina y se doctora en Barcelona (1923) y se dedica a la Psicología y a la Psiquiatría. Se interesa por los mecanismos de estudio y de aprendizaje. Publica *El niño que no aprende* y *Cómo estudiar y cómo aprender*.
- William James** (New York, 1842 - 1910). Estudia Medicina en Harvard (1869). Funda el Pragmatismo. Seguidores de su pensamiento son "las Escuelas Nuevas", es decir, Decroly, Montessori, Pankhurst, etc.
- Henri Wallon** (París, 1879 - 1962). Crea los laboratorios de Psicología social y se interesa firmemente por los problemas pedagógicos. Con ideas frecuentemente divergentes de las de Piaget proyecta una reforma de la enseñanza.

## Conclusiones

Desgraciadamente es muy poco o nada lo que se enseña en las facultades de medicina sobre las aplicaciones de las Ciencias biológicas al aprendizaje. Son pocos todavía los fármacos con eficacia directa en las patologías del aprendizaje. Sin embargo, descubrimientos recientes auguran que habrá progreso en los próximos años.

En la actualidad el conocimiento psicobiológico puede ser más operativo en el diagnóstico y clasificación de los alumnos con necesidades educativas especiales que en su tratamiento biológico. No sería el caso el del trastorno derivado de problemas emocionales o enfermedades psiquiátricas en los que se conoce la eficacia de los tratamientos biológicos y psicológicos.

Esta situación nos lleva a las siguientes conclusiones:

- Necesidad del diagnóstico especializado del trastorno cognitivo subyacente a las necesidades educativas especiales.
- Personal especializado en déficit cognitivo tanto desde la psicología y pedagogía como de la medicina.
- Necesidad de la investigación pluridisciplinar, sin la cual no se podrá avanzar en la calidad de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

## Citas bibliográficas

- CLARKE A.D., Blakemore C.B.: "Age and perceptual motor transfer in imbeciles". *British Journal of Psychology*, 52:25-3, 1961.
- CLAUSEN J.: "*Ability Structure and Subgrups in Mental Retardation*". Macmillan, Londres, 1966.
- ELLIS N.R.: "The stimulus trace and behavioral inadequacy". In *Handbook of Mental Deficiency*, Ellis N.R. (Ed.), McGraw Hill, New York, 1963.
- MUÑOZ RUATA J., AGÜERO CÁCERES J., y MONTERO VIEJO L.: "Algunas diferencias neurocognitivas entre deficientes mentales indicadas por la prueba de doble estimulación táctil simultánea". I Congreso de Psicología y Educación, Madrid 1991.
- MUÑOZ RUATA J., y MARTÍNEZ LEBRUSANT L.: "Identificación de subtipos funcionales dentro de la deficiencia mental establecida". Fundación O.N.C.E. Madrid 1994.
- MUÑOZ RUATA J., MARTÍNEZ LEBRUSANT L., MARTINO CASADO M.E. : "Clasificación Neurofisiológica de Sujetos Deficientes Mentales Ligeros". VIII Congreso de la Sociedad Española de Neurociencia, Murcia 25-29 septiembre de 1999.

COMPENSATORIA

- O'CONNOR N. Hermelin B "The spatial or temporal organization of sort-term memory".  
*Quarterly Journal of Experimental Psychology* 25, 335-343, 1973.
- O'CONNOR N.: "The Psychopathology of Cognitive Deficit". *British Journal of Psychiatry* 128,  
36-43, 1976.
- SPITZ H.H.: "Field theory in mental deficiency". In *Handbook of Mental Deficiency*, Ellis N.R.  
(Ed.), McGraw Hill, New York, 1963.



# EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA

## ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS

**Autora: Rosa María Melo Santos**  
**CP "Cardenal Herrera Oria". (Madrid)**

### Introducción

El interés por los sobredotados se da siempre que las condiciones sociales, políticas y científicas propicien su estudio.

El tema debe contemplarse dentro del enfoque general de atender las diferencias individuales con significado para la educación "como educación diferenciada para todos los alumnos, sean superdotados, medios o infradotados".

### Los niños superdotados como grupo

El significado del término "Chico/a que posee sistema **cognitivo** tal, que permite procesar y aplicar eficazmente información procedente de varios campos". Como grupo son internamente bastante heterogéneos.

Podemos identificarlos valorando tres grandes dimensiones, relativamente independientes: alta **inteligencia, creatividad, motivación** de logros escolares.

#### **Característica cognitivas**

- Alta capacidad para manipular **símbolos**: lectura, vocabulario, conceptos numéricos.
- Buena **memoria**.
- Altos niveles de **comprensión** y de **generalización**.
- Gran capacidad de **concentración** y de **atención**.
- Buen **observador/a**.
- Desigual habilidad cognitiva y física a favor de la primera.

#### **Características afectivas o de personalidad**

Referidas a los **sentimientos, actitudes** y otros rasgos de personalidad que suelen tener. En algunos casos se produce un desarrollo asimétrico entre la capacidad intelectual y su desarrollo emocional o madurez personal. Estas características suelen ser:

- **Alta motivación**, perseverancia y perfeccionismo en los temas que le interesan.
- **Sentido del humor.**
- **Líder** natural, sensible consigo mismo, con los demás y con el entorno. Autoconcepto positivo.
- Preferencia de trato con **adultos** o con niños mayores que ellos, para discutir, y con los iguales, para jugar.
- **Ingenioso/a, agudo/a.**
- **Sentido ético.**

### ***Características relacionadas con la Creatividad***

Es la dimensión más difícil de evaluar en la escuela. El alumno creativo tiene un pensamiento y una conducta poco convencionales (**divergente**):

- Habilidad para pensar en las cosas **como un todo**.
- Impulso natural a **explorar ideas**.
- Desafío o reto ante lo convencional.
- Independencia de **pensamiento**.
- Juguetón con sus pensamientos, acciones y productos.

### ***¿Cómo aprenden los niños superdotados?***

Este grupo aprende a ritmo más rápido, más profundo y más extenso que su grupo de iguales cronológicamente. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse como independiente (autoaprendizaje), persistente, motivado, crítico, autocontrolado, concentrado en la tarea y creativo.

### **Modelos de organización escolar con los superdotados**

La escuela ha ensayado varios modelos genéricos de educación de los bien dotados: aceleración, enriquecimiento y agrupación por capacidad... Hay, además, modelos mixtos que son los más empleados.

### **La aceleración**

Se refiere a comprimir el programa del curso para que en uno o dos años, se cursen los contenidos que corresponden oficialmente a tres. Sólo se intensifica el ritmo de la enseñanza. Este proceso tiene un inconveniente ya que se requiere madurez emocional y social para convivir con alumnos mayores que ellos.

### **El enriquecimiento**

Contempla la educación de estos alumnos dentro del aula ordinaria, diferenciando selectivamente el **contenido** y las **actividades** para adecuarlos a sus capacidades superiores de aprendizaje. El enriquecimiento puede ser de dos formas:

- Enriquecimiento **horizontal** (ampliar en extensión el contenido).
- Enriquecimiento **vertical** (profundización en algún o algunos temas de interés para el alumno).

Este modelo es el que más responde a los valores de integración, comprensividad y rendimiento según las capacidades.

### **La agrupación**

Se les reúne en centros especiales o acuden a un aula especial o en grupos según las capacidades, dentro de un centro ordinario, impartiendo en él un currículum pensado para estudiantes de alta capacidad.

El agrupamiento heterogéneo y flexible puede ser intraclase o interclase del mismo ciclo o por intereses o habilidades...

**Conclusión**, lo importante para diferenciar su educación no parece ser el modelo o arreglo administrativo, sino la actitud del **profesor** en colaboración con los **padres**, compartiendo una idea ajustada sobre las capacidades y expectativas de su hijo/a.

## **Hacia la educación personalizada**

La decisión de atender a las necesidades especiales de estos alumnos no debe ser una decisión individual del profesor, sino una opción del **centro** y debe reflejarse en el Proyecto Educativo y en el Diseño Curricular de la Etapa. En él deben contenerse las decisiones genéri-

cas relativas a la **organización, adaptaciones curriculares, metodología y recursos**, de modo que el profesor esté respaldado cuando afronta "su programación".

***Organización del Aula, para hacer posible la individualización. Se debe procurar:***

- Que el clima de aprendizaje sea estimulante y centrado en el alumno.
- Que exista independencia en el trabajo.
- Que el ambiente sea abierto a nuevas personas, nuevos materiales, nuevas ideas, nuevos libros y se permita la discusión.
- Que exista movilidad amplia y ordenada dentro y fuera del aula.

***Elección del modo y tipo de programas***

El modelo elegido es la individualización dentro del aula, tomando de cada forma de agrupamiento el que más se adapta a los objetivos y recursos propios. Las alternativas serían:

- Información a los padres de acciones de la Comunidad, tales como: exposiciones, espectáculos, museos, programas de T.V., libros, etc. que serán estimulantes para los alumnos/as.
- Actividades organizadas por el Centro. Previamente los programa con los alumnos, les informa de las observaciones que deben realizar y, finalmente, les pide valoración gráfica, escénica, oral, escrita...

***Desarrollo del currículum***

Una vez decidido que permanezcan en su grupo-aula con programas especiales, ¿cómo y qué enseñarles?

***Elementos del currículum***

La flexibilización y adaptación de los elementos curriculares en función de las circunstancias, constituyen la base de la atención a la diversidad del alumnado en la educación obligatoria.

- **Objetivos y contenidos.** En función de los objetivos que se pretenden alcanzar, se seleccionan los contenidos más idóneos para ellos.

Los procesos de enseñanza, irán encaminados al logro de altos niveles de pensamiento, destreza, solución de problemas, creatividad. Las estrategias cognitivas ocuparán un lugar prioritario.

El contenido. La enseñanza de los procesos ha de apoyarse en la adquisición de los conceptos e ideas clave para la humanidad. Los valores (libertad, amor, igualdad, etc.), de las áreas curriculares y en la adquisición de información.

- **Metodología combinada y activa.** Tiene que ser coherente con los objetivos y contenidos. Las estrategias metodológicas deben ser variadas dentro del aula, en la que se combine la exposición del profesor con la actividad individual del alumno o en equipo. Con el uso de recursos múltiples, que favorezcan los diferentes ritmos, estilos de percepción, de aprendizaje y motivación.
- **Evaluación continua y formativa.** Según sea el modelo evaluador elegido, así es el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Esta evaluación presupone evaluar procesos y no sólo resultados, nos permite favorecer los aprendizajes de modo continuo y personalizado con cada alumno y hace posible graduar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño/a y como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

### ***Importancia del proceso: La enseñanza de estrategias para aprender a pensar***

"Las adaptaciones curriculares", con independencia del tipo de programa, ponen el énfasis en enseñar al alumno las estrategias claves para adquirir conocimientos de alto nivel, para ir más allá de los elementos dados (creación), para influir socialmente en los otros (liderazgo) y para integrar y aplicar sistemáticamente su experiencia a ideas valiosas (compromiso).

### **Estrategias cognitivas**

En el conocimiento de datos hay que ir a comprenderlos, relacionarlos, compararlos, establecer semejanzas, clasificarlos, valorarlos, etc.

- La comparación y el contraste.
- La analogía o relación entre conceptos: relaciones semánticas, simbólicas, fonéticas, funcionales, cuantitativas, de modelos, etc.
- Pensamiento productivo, producciones convergentes o divergentes (creatividad).
- Entrenamiento de la memoria "organizadores del conocimiento".
- Empleo de la experimentación, método científico.
- Previsión del futuro. "Grandes cuestiones".

### **Estrategias afectivas**

Tienen que ver con el mundo de los sentimientos y de las actitudes y el establecimiento de relaciones afectivas. Se trata de aprender a conocerse y a aceptarse, a sentir con los otros y a cooperar con ellos y a resolver los conflictos. Ante todo que sean niños/as felices, a la vez que sobredotados.

### **Estrategias creativas**

Todas las técnicas encaminadas a fomentar la exposición de nuevas ideas, y capacidad de expresar sensaciones y sentimientos por medios no habituales.

## **Medidas específicas para la atención a la diversidad**

### ***Refuerzo educativo***

Apoyo específico del profesor al alumno para un determinado contenido.

### ***La adaptación curricular***

Cualquier adaptación del currículo para atender a las diferencias del alumno. En el caso de los alumnos/as superdotados/as, éstas serán de ampliación o enriquecimiento, de manera que este alumnado se mantenga **interesado** por lo que ocurre en el aula.

### ***La optatividad***

Consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias en la ESO, que no corresponden al currículo común de todo el alumnado. Materiales que se seleccionan en función de los intereses y necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos. Permite tanto ampliar o diversificar aprendizajes para alumno con superdotación (que podría cursar materias específicas o programas de enriquecimiento diseñados al efecto), o reforzar áreas o materiales, con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

### ***Diversificación curricular (E.S.O.)***

### ***Itinerarios en el Bachiller***

## La educación especial en países europeos

En la UE, según las características específicas de los diferentes sistemas educativos, varían los modelos de atención a los alumnos con NEE o sobredotación, asistiendo a:

- Centros educativos ordinarios con integración.
- Centros educativos ordinarios, con clases especiales.
- Centros especiales.

Las medidas educativas que adoptan los diferentes países también varían, y son: prevención y apoyo a la enseñanza o la combinación de ambas. Además ofrecen a la Comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, un servicio de Orientación Educativa y Psicopedagógica a lo largo de la Secundaria Obligatoria.

La formación permanente del profesorado y su capacitación pedagógica es importante para la atención a la diversidad de alumnos.

## Síntesis

Se ha pretendido dar una visión de conjunto de las características que mejor definen a los alumnos/as bien dotados/as.

Su educación se sitúa dentro del marco general de atención a la diversidad, sea cual fuere el origen de la misma, adecuando el sistema a las necesidades educativas especiales, ya se asocien éstas a discapacidad o a sobredotación, desarrollándose así el derecho a la educación y socialización en una escuela para todos, que se enriquece con las diferencias y educa para la vida y en la vida.

## Bibliografía

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M.C. (1991) "Alumnos bien dotados: problemática de su identificación y educación". Madrid, Dyckinson.

CASANOVA, M.A. (1997) "Manual de evaluación educativa". Madrid, La Muralla, 2ª Edición.

EURYDICE, La educación secundaria en la Unión Europea.



# EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA

## ATENCIÓN AL ALUMNADO EMIGRANTE Y DE MINORÍAS ÉTNICAS

Autor: Miguel Ángel Villa Cascos  
IES "Blas de Otero". (Madrid)

### **Algunas referencias sobre la atención a minorías y clases desfavorecidas en países comunitarios**

#### ***El sistema educativo francés***

Cerca de un 80 % de los alumnos de educación secundaria están escolarizados en centros públicos. Todos los centros privados están concertados.

La escolarización obligatoria abarca de los 6 a los 16 años, aunque a partir de los tres años, prácticamente todos los alumnos están escolarizados.

Los alumnos con necesidades educativas especiales se integran casi en su totalidad en centros educativos ordinarios. Menos de un 13 % de todo el alumnado de primaria y secundaria asistía a centros específicos.

#### REFORMAS RECIENTES

#### AIDES-EDUCATEURS

En los últimos dos años, el ministerio ha empleado a 60.000 jóvenes. Su tarea consiste en supervisar a los alumnos y actuar de organizadores y facilitadores en actividades que no incluyen la enseñanza como tal. En educación secundaria, su presencia se centra en prestar ayuda en la lucha contra la violencia en centros conflictivos.

#### ***El sistema educativo alemán***

En 1997, todos los estudiantes de educación secundaria, recibían su educación en escuelas financiadas con fondos públicos, de los cuales, un 5.1 % son instituciones privadas subvencionadas.

La educación especial se imparte principalmente en los centros y unidades específicos aunque se han introducido programas para promover la integración de alumnos y estudiantes con necesidades especiales en el sistema general de educación.

Dentro del Sistema dual de formación profesional se concede ayudas a jóvenes con dificultades de aprendizaje que se encuentren en condiciones de desventaja social, por ejemplo,

apoyo a las prácticas laborales o de formación profesional en instituciones fuera del puesto de trabajo. En 1998 un total de 1.6 millones de aprendices recibieron dicha ayuda.

### ***El sistema educativo italiano***

El fenómeno de la inmigración, está poco desarrollado en Italia, un gran número de hijos de inmigrantes que llegan al país no se escolarizan al no tener resuelta su situación legal. El miedo a ser deportados a su país de origen hace que dichos alumnos no sean escolarizados en centros educativos, en muchos casos.

### ***El sistema educativo en Inglaterra, País de Gales e Irlanda***

Los niños con necesidades educativas especiales asisten a escuelas ordinarias.

Si un niño necesita más ayuda de lo que se le pueda proporcionar dentro de la escuela, las autoridades locales deben emitir un informe detallando las necesidades requeridas.

Recientemente, el departamento de educación y empleo se ha concentrado en tres objetivos:

- Asegurarse de que todos los jóvenes a los dieciséis años cuenten con las habilidades, actitudes y cualidades personales que le provean de una base segura para su aprendizaje, trabajo y condición de ciudadanos durante toda su vida.
- Desarrollar en todos un compromiso para seguir aprendiendo, de modo que mejore su calidad de vida y sus posibilidades de empleo.
- Ayudar a los parados a conseguir empleo.

En 1998, se lanzó el Año Nacional de la Lectura, animándose a las escuelas a reservar una hora diaria para leer. Desde septiembre de 1999 también se prevé dedicar una sesión diaria al cálculo en escuelas primarias y especiales.

Se están introduciendo cambios dirigidos a la atención de las necesidades individuales de los alumnos por parte de los profesores.

### **Aspectos legislativos básicos de la Educación compensatoria en España**

- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE de 12 de marzo), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

### **Destinatarios**

El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventajas respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

El alumnado que por razones personales, familiares o sociales no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

### **Objetivos**

1. Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción para todos.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas.
4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales.
5. Impulsar la coordinación con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa.
  - Circular de la Dirección General de Centros Educativos, relativa a la organización y seguimiento de las actuaciones de compensación educativa que se desarrollan durante el curso escolar 1996/97.
  - Orden ministerial de 22 de julio de 1999 (BOE de 28 de junio) por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

(Se referirá, a modo de extracto, los aspectos más interesantes de cara a su aplicación en los Institutos de Educación Secundaria.)

## **Reunión de orientadores/as de IES con programas de compensación educativa. Día 12/01/1999. Aportaciones a los asistentes sobre la compensación educativa**

### **Sobre concepto de compensación educativa y sobre el perfil del alumnado**

1. Se necesita definir, aclarar, precisar:

- El concepto de Compensación Educativa.
  - Los perfiles del alumnado.
  - El perfil de los alumnos del tercer grupo.
  - Las funciones del profesorado de apoyo.
  - Las funciones del P.T.S.C.
  - El concepto de retraso escolar significativo.
2. No existe normativa desarrollada.
  3. Hay que definir el puesto y las condiciones laborales del profesor de apoyo.
  4. Hay que clarificar la evaluación de los alumnos. Quién, cómo, cuándo se evalúa...
  5. Hay que establecer los mecanismos para el cambio de modalidad, de incorporación a su grupo.

### ***Sobre temas curriculares***

1. Las adaptaciones curriculares no son sólo para las áreas de apoyo, sino para el alumno en su conjunto.
2. No se hacen adaptaciones curriculares realistas.
3. La evaluación en el contexto de las adaptaciones curriculares.
4. Los problemas del tercer grupo no son el desfase escolar, sino las causas que lo provocan.
5. La interculturalidad no tiene un tratamiento específico.
6. Entre los alumnos con problemas por razón de la diversidad hay grandes diferencias, y no siempre están claras las fronteras.

Hay cierta tendencia a considerar como deficientes alumnos que no lo son con el fin de conseguir apoyos.

### ***Sobre coordinación***

1. Falta coordinación entre primaria y secundaria.
2. No tiene sentido que determinados alumnos pasen a secundaria sin haber repetido en primaria.

3. No existe la necesaria implicación de los tutores, del equipo directivo y del profesorado en general en las medidas de atención a la diversidad.
4. Para que resulte eficaz la lucha contra el absentismo, tiene que incrementarse la coordinación con las estructuras municipales.

### ***Sobre organización***

1. La prioridad que hay que conceder a los casos más graves impide prestar atención a todos los que la necesitan.
2. La incorporación de alumnos a lo largo de todo el curso plantea serios problemas de organización.
3. La gran diversidad existente entre los alumnos de compensación plantea dificultades a la hora de agruparlos adecuadamente para su mejor atención.

### ***Sobre inmigrantes***

1. Hay gran diversidad entre ellos.
2. Es muy difícil atender al mismo tiempo y con eficacia las deficiencias de idioma y el desfase escolar.
3. La castellanización en muchos centros está consumiendo prácticamente todos los recursos, en detrimento de otras necesidades de compensación.
4. No hay nada previsto para los casos en que se necesita una verdadera inmersión lingüística.
5. Falta profesorado especializado.

### ***Sobre escolarización***

1. La incorporación de alumnos a lo largo de todo el curso.
2. La escolarización de alumnado con perfil de "integración", en centros que no son de integración.
3. La existencia en la misma aula de los tres perfiles de compensación.
4. Distribución no equitativa de alumnos en los centros, con la consiguiente creación de centros de primera y segunda, centros guetos y macrocentros ingobernables.

### ***Sobre recursos***

1. Faltan recursos para el segundo ciclo.
2. Se necesitan más profesores de apoyo.
3. Deben aumentar los P.T.S.C. en los centros y que estén a tiempo completo.
4. Se necesitan más profesores de taller.
5. Hacen falta especialistas de español para extranjeros.
6. No están suficientemente definidas las funciones de los P.T.S.C.

### ***Sobre elaboración, difusión e intercambio de materiales específicos***

### ***Sobre información/formación para los equipos directivos y el profesorado en general***

## **Programación del proyecto de educación compensatoria en un I.E.S.**

1. Identificación de las necesidades.
2. Objetivos Generales del programa de Educación Compensatoria.
3. Criterios para la atención de alumnos.
4. Funciones del profesor de Educación Compensatoria.
5. Desarrollo del apoyo de Educación Compensatoria.
  - 5.1. Áreas de apoyo.
  - 5.2. Modalidades de apoyo.
    - 5.2.1. Apoyo en pequeño grupo al alumnado.
    - 5.2.2. Apoyo en tutorías.
6. Los alumnos y su evaluación.
  - 6.1. Introducción.
  - 6.2. Criterios de evaluación.

- 6.3. Evaluación inicial.
- 6.4. Evaluación del proceso.
- 6.5. Evaluación final.

**Conclusiones finales**



## CONCLUSIONES FINALES

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

El presente estudio se realizó en el marco del curso de Historia y Geografía del Estado de Veracruz, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

## Conclusiones finales



Leídas por Dña. María Paz Soler Villalobos

Excmo. Sr. Secretario de Estado, Universidades, Investigación y Desarrollo,  
Ilmo. Sr. Secretario General de Educación y Formación Profesional,  
Ilmas. Autoridades,  
Señoras y Señores, queridos amigos.

En este acto final de clausura de las Jornadas sobre la Educación Secundaria Obligatoria me cabe el honor de representar al conjunto de la participación del profesorado a través de las diferentes mesas organizadas y de sus Presidentes a los que agradezco la confianza depositada en mí por la designación de portavoz para esta ocasión. Las conclusiones, que dentro de unos instantes procederé a dar lectura, son el resultado del esfuerzo de los ponente y de los participantes, de la dedicación de los secretarios de mesa y del trabajo conjunto y colegiado de los Presidentes en sesiones maratónicas que han sobrepasado la media noche y han contado con la ayuda inestimable del personal administrativo.

Como tendréis oportunidad de comprobar personalmente, en este documento hemos tratado de recoger con la mayor fidelidad posible las opiniones del profesorado que han suscitado en cada una de las mesas un suficiente grado de consenso.

El resultado de este esfuerzo de síntesis ofrece a la sociedad una amplia colección de consideraciones y propuestas que nos parecen de gran valor para situar los problemas actuales de la Educación Secundaria Obligatoria y para orientar su más que deseable solución.

Sin más dilación voy a proceder a la lectura del documento que recoge las conclusiones de estas Jornadas.

## **Conclusiones finales de las Jornadas: "La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas"**

La extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años es un logro indiscutible para la sociedad española y supone para ella un decisivo factor de moderniza-

ción. Cualquier reflexión que se haga sobre el futuro de nuestra educación secundaria debe partir de la incuestionabilidad de la prolongación de la educación obligatoria hasta la edad antedicha. Por otra parte, existe afortunadamente un amplio consenso en nuestra sociedad y en el mundo educativo sobre la bondad de este objetivo.

Esta situación nos plantea una perspectiva nueva, que nace del hecho de que la democratización de la cultura constituye una exigencia de una sociedad que quiere asumir en plenitud -incluso como pretensión utópica- su carácter democrático. No habrá en el futuro una sociedad verdaderamente democrática sin una democratización de la cultura.

Sin embargo, esta elevación de las exigencias y expectativas con respecto al sistema educativo, sumada a los cambios de carácter familiar y social que alcanzan a las sociedades avanzadas han convertido el tramo obligatorio de la educación secundaria en una etapa de especial dificultad.

Diferentes países de nuestro entorno cultural y económico han iniciado procesos de debate y reflexión sobre dicho tramo. Así, por ejemplo, durante el pasado curso escolar, el Ministerio de Educación Nacional francés presentó a la opinión pública el resultado de una amplia consulta efectuada al profesorado sobre los problemas y las soluciones de la etapa 11-15 años, análoga a nuestra ESO, que se imparte en los "collèges" -o escuelas medias-. Inglaterra, con ocasión de la incorporación del nuevo gobierno laborista, se propuso repensar las soluciones propuestas en el pasado para esta etapa.

En España, la ESO ha resultado ser la etapa más contestada de la reforma educativa, etapa en la que, por su propia naturaleza, se amplifican los problemas de diseño y se multiplica su repercusión sobre otros múltiples aspectos del sistema educativo no universitario, tales como la duración y el contenido de los tramos posteriores, la gestión de la vida escolar, el equilibrio entre redes educativas, la cualificación específica del profesorado, etc.

En la Educación Secundaria Obligatoria, por su repercusión y por su especial dificultad, los poderes públicos están obligados a acertar. Y, para ello, será necesario introducir los ajustes y las correcciones que sean preciso a fin de mejorar la orde-

nación de las enseñanzas, su estructura y contenido, y adaptarlas a las exigencias nuevas que la realidad está planteando y que el buen juicio aconseje.

El profesorado es elemento imprescindible, aliado indiscutible de cualquier mejora cualitativa del sistema y, también por ello, voz que es preciso escuchar a la hora de orientar la resolución de los problemas y de vislumbrar sus posibles soluciones con algunas garantías de acierto.

En todo lo anterior radica la justificación de estas Jornadas de debate sobre la Educación Secundaria Obligatoria, en las que se han analizado los puntos fuertes y las áreas de mejora de la ESO, dando cabida a la experiencia y a la visión del profesorado en la reflexión sobre los problemas y sus soluciones, y cuyas conclusiones finales se recogen en el presente documento.

## Conclusiones

La Educación Secundaria Obligatoria constituye una etapa del sistema educativo que ha de proveer a todos los alumnos de unas competencias imprescindibles para ejercer la ciudadanía, incorporarse al siguiente tramo formativo o, en su caso, a la vida activa.

- En este sentido, se consideran competencias exigibles las de carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos básicos, las vinculadas a las tecnologías de la información y las propias de los otros saberes básicos no instrumentales.
- Las competencias de carácter lingüístico adquiridas durante la ESO han de asegurar el uso correcto, oral y escrito, del castellano y, en su caso, de la lengua propia de la Comunidad Autónoma.
- Las competencias de carácter formal-operativo, desarrolladas a lo largo de la etapa, han de asegurar, al final de la misma, el manejo de las operaciones aritméticas, geométricas y algebraicas fundamentales.
- La Educación Medioambiental, Cívica, para la Paz y para la Salud deben tener un tratamiento más adecuado. Debe haber una ética de mínimos como instrumento potenciador y posibilitador de la actividad educativa.

- Con el fin de garantizar la adquisición de las competencias básicas en las áreas instrumentales, sería conveniente actuar sobre la organización horaria (dobles, apoyos, etc.) e incrementar la carga lectiva semanal.
- Los saberes relacionados con la Tecnología de la Información definen, en la actualidad, nuevos contenidos educativos que poseen un carácter procedimental, instrumental y profesionalizador y que han de ser tratados como área de ayuda para todos los saberes y profesiones.
- La organización de las enseñanzas correspondientes a dichos saberes ha de efectuarse de acuerdo con un principio de flexibilidad que, garantizando una formación básica común y obligatoria, permita adaptarse a las diferentes expectativas de los alumnos.
- Es necesario asegurar en todos los centros una dotación adecuada en Tecnologías de la Información a fin de evitar que su uso se convierta en una nueva fuente de discriminación social.
- Para hacer efectiva la igualdad de acceso a las Nuevas Tecnologías se hace preciso asegurar la formación específica del profesorado y facilitar el empleo de los recursos informáticos de los centros a los alumnos que carecen de ellos.
- Habida cuenta del papel fundamental que desempeña la educación científica en la Sociedad del Conocimiento resulta necesario dotar a la enseñanza de las ciencias en la ESO de un tratamiento específico que comporte la separación en el segundo ciclo de las ciencias Físico-Químicas con respecto a las Naturales y revalorice y potencie su presencia en el currículo.
- La formación cívico social, considerada fundamental como proyecto cultural humanístico, ha podido erosionarse como consecuencia de la compleja sociedad tecnocrática presentista. Por ello, se considera necesario la potenciación y revalorización de las Humanidades y su manifestación en las Ciencias Sociales.
- El papel de las religiones en la conformación de la cultura y su incidencia en la historia de la civilización aconseja la introducción en el currículo de la Historia de las Religiones.
- Se detecta que parte de los problemas de aprendizaje de los alumnos en la ESO tienen su origen en deficiencias que deberían ser corregidas en el último

ciclo de la educación primaria, lo que aconseja la revisión del currículo y de los mecanismos de refuerzo en esta etapa.

La prolongación de la escolarización obligatoria en dos años, con respecto a la ordenación del anterior sistema educativo, plantea nuevas exigencias vinculadas a la heterogeneidad. Se requiere ahora la atención a los alumnos con diferentes aptitudes, necesidades, intereses y expectativas en una etapa educativa que coincide, en el tiempo, con la adolescencia y se ve, por ello, afectada por las dificultades e inestabilidades personales que le son propias.

Para mejorar la efectividad en la atención a estas diferencias se concluye lo siguiente:

- Dada la existencia de una realidad plural, desde el punto de vista social, cultural, político y geográfico, la unificación que presenta la ESO podría no resolver esa pluralidad manifiesta. El sistema actual diluye y desmotiva a los alumnos más capacitados, lo que incide de forma directa en la propia urgencia de la diversificación.
- Aunque la LOGSE contempla la optatividad y la diversificación del currículo, esa necesaria diversificación no parece suficiente a la hora de dar respuesta a los principales problemas de la ESO.
- Habida cuenta de la diversidad de intereses y de aptitudes de los alumnos, y de su diferente respuesta y motivación ante una orientación más académica de las enseñanzas en el tramo 14-16, se considera necesario introducir de una diversificación en el segundo ciclo de la ESO y, sobre todo, en el 4º curso, que tome en consideración las expectativas personales, académicas y laborales de los alumnos.
- El diseño de las trayectorias que se propone debe permitir los cambios de itinerario formativo.
- La optatividad es un instrumento fundamental para alcanzar los objetivos generales de esta etapa educativa. No obstante, se considera que su organización ha de atenerse a los siguientes principios:
  - Reducir las materias optativas en beneficio de las instrumentales.
  - Reducir el número de optativas de acuerdo con criterios racionales que respondan a las necesidades reales del alumnado revisando, si fuera preciso, su contenido.

- La adaptación de las enseñanzas a un contexto heterogéneo requiere la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje en grupos reducidos.

El sistema que especifica cuáles son los rendimientos de los alumnos, las reglas que rigen el paso de un ciclo a otro o, dentro de cada ciclo, de un curso al siguiente y las condiciones de acceso a la titulación de Graduado en Educación Secundaria, constituye un elemento nuclear de la ordenación de las enseñanzas. Este conjunto de factores conciernen directamente a lo académico pero afectan a los valores asumidos por la institución educativa, repercuten en la vida escolar e influyen de nuevo y, de forma indirecta, en la calidad de los resultados que aquélla es capaz de lograr.

Desde esta perspectiva, y tomando en consideración las lecciones de la experiencia, se concluye lo siguiente:

- El currículo de la ESO parte, implícitamente, de que el alumno tiene interés por aprender y conseguir metas educativas, o de que, al menos, esta motivación se puede alcanzar trabajando adecuadamente en el medio escolar. Pero un porcentaje significativo del alumnado de la ESO, conocido coloquialmente como "objectores escolares", no encuentra acomodo en dicho currículo ni en el sistema de evaluación que éste contempla.
- Una de las ventajas que ha aportado la LOGSE radica en establecer un sistema de evaluación que considera de forma explícita los objetivos, expresados en términos de capacidades y desarrollados en contenidos conceptuales, de procedimiento y de actitud. Pero resulta imprescindible ponderar con rigor estos ingredientes de la evaluación, para que ésta no acabe centrándose excesivamente en los procedimientos y las actitudes en perjuicio de los conocimientos.
- La excesiva burocratización constituye uno de los componentes destacados del sistema de evaluación de la ESO y va en detrimento de una enseñanza más efectiva y eficiente.
- La incorporación a los centros de secundaria de un Departamento de Orientación ha facilitado el diagnóstico de los problemas de aprendizaje de los alumnos y, con ello, han aumentado las posibilidades de promoción de una parte significativa del alumnado de la ESO.

- Asimismo, para conseguir la promoción de curso o de ciclo resulta esencial, en determinados alumnos, la figura del profesor de apoyo que procure una atención más específica a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- La comprensividad, como planteamiento de base de la ESO, favorece, en el plano teórico, la promoción del alumnado, pero es ésta una promoción forzada y, por ello, una promoción devaluada que no evita unas tasas elevadas de alumnos sin titulación.
- La "promoción automática" -que permite el acceso al curso siguiente de alumnos con un elevado número de materias que superar- reduce considerablemente la necesaria motivación del alumnado por conseguir metas educativas, favorece el absentismo escolar, desautoriza al profesor en el aula y erosiona su labor docente.
- Cuando los dos ciclos de la ESO se imparten en centros diferentes, se dificulta la necesaria coordinación entre los ciclos, lo que interfiere en los criterios de promoción. Ello resulta especialmente lesivo dado que los objetivos de la ESO se formulan asumiendo la etapa como un todo.
- La decisión de permanencia un año más en el primer curso de la ESO debería ser contemplada dentro del marco legal, con el fin de subsanar las deficiencias en edades tempranas.
- Resulta conveniente adelantar la edad necesaria para realizar programas de diversificación curricular actualmente establecida en los 16 años.
- El título de Graduado en Educación Secundaria no suele garantizar la base de partida suficiente para el alumnado que aspira al Bachillerato. El hecho de que estos alumnos no cuenten con un itinerario educativo específico hace que les afecten notablemente las consecuencias de los bajos niveles que la ESO favorece.
- Se debería contemplar la posibilidad de que el Título de Graduado en Educación Secundaria contase con una orientación más vinculante.
- Entre aquellos alumnos que no consiguen el título de Graduado en Educación Secundaria se encuentran los que abandonan el sistema educativo a los 16 años, después de haber planteado no pocos problemas (indisciplina, absentis-

mo, etc.). Esos alumnos, han sido arrastrados a lo largo de la ESO por un sistema de promoción automática que tiene como fundamento un currículo que no atiende sus expectativas. Hacer coincidir en el mismo aula a estos alumnos con el resto, no sólo no suele beneficiar a los primeros, sino que, por lo general, perjudica a todos. Resultaría más efectivo que siguieran itinerarios educativos diferenciados con conexiones que permitan no cerrar caminos de forma definitiva. Integrar no es obligar a compartir aula y currículo a alumnos con capacidades e intereses diferentes, sino impedir que nadie quede al margen del sistema educativo y que se faciliten los medios para que todos los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades.

- Se debería estudiar la posibilidad de introducir una prueba al final de la etapa que permita asegurar la consecución de los objetivos mínimos y garantizar un nivel homologable en todos los centros educativos.

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y de compensación educativa presenta, en la Educación Secundaria Obligatoria, unas exigencias de muy variado y a veces difuso perfil. La problemática diversa de alumnos con deficiencias psíquicas y la amplia gama de situaciones de desventaja social requieren compensación educativa, porque afecta de forma clara al rendimiento y a las propias posibilidades de aprendizaje. A esto se añade la situación extrema de aquellos alumnos con deficiencias que deben ser tratadas desde un punto de vista psicológico o incluso psiquiátrico.

En lo concerniente a esta problemática se enuncian las siguientes conclusiones:

- Se hace necesario dotar de mayor autonomía a los centros para establecer los programas de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y proveerlos de los recursos precisos de conformidad con su problemática.
- La presencia de alumnos inmigrantes requiere la organización flexible de clases preparatorias a fin de que se adquieran las competencias lingüísticas necesarias para incorporarse con posibilidades de éxito al resto de las enseñanzas.
- Se hace indispensable reforzar la corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades del aprendizaje.

- Resulta necesario impulsar la atención especial a los sobredotados a través de los modelos de organización conocidos para este tipo de alumnos.
- La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe producirse sin menoscabo de la conveniente preparación intelectual del resto del alumnado.
- Resulta necesario establecer unos buenos perfiles del profesor de educación especial y del profesor de educación compensatoria y tomarlos en consideración tanto en los procesos de selección como en los de formación permanente.
- La medicina integrada en la pedagogía debería tener un espacio profesional específico en los entornos escolares.
- Las evaluaciones psicopedagógicas y las adaptaciones curriculares deberán disponer de los recursos necesarios que permitan mejorar su influencia en la atención educativa a los alumnos.

La vida escolar comprende todos aquellos aspectos relevantes de la convivencia que afectan al comportamiento de la institución educativa como una comunidad; conciernen, básicamente, a las reglas internas, a la disciplina, a la participación y aquellas actividades promovidas por el centro que trascienden lo estrictamente escolar. Su incidencia en la transferencia de valores y su impacto en la socialización de los adolescentes hace de este ámbito de relación entre personas un factor educativo de primera magnitud. Todo ello se ve afectado por el grado de acierto en la organización del centro educativo y por la gestión de las relaciones interpersonales.

De conformidad con los análisis del profesorado, basados en los resultados de la experiencia, se concluye lo siguiente:

- Aun cuando es necesario comprender la psicología del adolescente y la influencia de la sociedad en sus pautas de conducta, no puede olvidarse que el alumno debe conocer la importancia de la disciplina, a fin de hacer posible la convivencia y el desarrollo del trabajo académico con normalidad, en beneficio de su progreso personal y de la mejora de la comunidad.
- Es necesario incidir indirectamente en la mejora de la vida escolar definiendo adecuadamente los fines de este tramo educativo, potenciando la formación

del profesorado, procurando que los centros tengan un tamaño tal que evite la deshumanización de la convivencia y buscando fórmulas más efectivas de tratamiento de la diversidad. El rechazo de la institución escolar genera comportamientos agresivos o problemas de disciplina que es preciso atender en su origen.

- En la actualidad, se constata un aumento de la indisciplina en muchos centros que incide negativamente en la motivación del profesorado, en su calidad de vida laboral y en su equilibrio personal.
- La existencia de conflictos constituye un hecho cierto que es preciso saber abordar sin temor y con preparación. La formación específica facilitará los instrumentos personales e institucionales imprescindibles para encontrar las soluciones adecuadas.
- La normativa de convivencia debería ser más breve y más clara, sin caer en una casuística pormenorizada. Debería, asimismo, procurar la implicación de todo el profesorado, promoviendo los valores de respeto y responsabilidad. La judicialización de la convivencia, por efecto de la proliferación de expedientes disciplinarios y por sus exigencias burocráticas, resulta contraproducente.
- Las actividades extraescolares se consideran elementos positivos para completar la formación del alumno y atender las exigencias de una educación integral. Por ello, se requiere la debida atención por parte de las Administraciones Educativas a los aspectos derivados de la responsabilidad tanto civil como penal. Asimismo, se considera necesario implicar a los padres en el desarrollo de estas actividades y computar, en términos de horario lectivo, aquellas actividades para-académicas.
- Las responsabilidades crecientes de la institución escolar en la socialización de los individuos en formación requiere de los centros el reforzamiento de la acción tutorial. Para lo cual se precisa una mejor preparación del profesorado, una mayor dedicación, reflejada en su horario personal y mayores incentivos económicos.
- La enseñanza pública no puede renunciar a la excelencia ni aceptar la consolidación de dos redes de centros paralelas, en una de las cuales, la pública, la excelencia esté ausente.

- Se hace preciso asegurar, de acuerdo con las necesidades de cada centro y las características de su entorno socioeconómico, los recursos materiales y humanos necesarios para alcanzar en todos los alumnos niveles elevados de calidad educativa.
- Una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos se considera un elemento favorecedor en la consecución de los niveles de calidad deseados.
- El refuerzo de la autoridad del profesorado constituye un modo de mejorar la atención educativa del alumnado y de elevar el rendimiento escolar del centro educativo.
- En ciertos supuestos la organización de grupos homogéneos, con criterios amplios, no debe entenderse como discriminación sino como una mejor atención a la diversidad.
- Se hace imprescindible disponer de instituciones educativas flexibles y adaptables a las necesidades del entorno: alumnado, profesorado, padres, condicionamientos sociológicos, etc. Los centros ni pueden ni deben ofrecer servicios estandarizados en una sociedad vertiginosamente cambiante.
- Ante el creciente número de alumnos "objeto escolares" resulta necesario buscar soluciones. En casos extremos requerirán un cambio normativo, pero en la mayoría de las situaciones se pueden solucionar los problemas aplicando el principio de comprensividad al centro en lugar de al aula como se viene haciendo actualmente.

El profesorado es elemento clave en el sistema educativo y factor crítico para garantizar el éxito de cualquier proceso de reforma. Su influencia, tanto en el orden cualitativo como en el cuantitativo, resulta determinante para la mejora escolar y la consecución de los objetivos educativos que la sociedad espera del sistema.

Por tales motivos, la consolidación de la nueva ordenación ha de complementarse con actuaciones dirigidas al profesorado como profesional. En este sentido se orientan las conclusiones que se enuncian a continuación:

- Se hace imprescindible establecer una carrera profesional que permita al profesor evolucionar de conformidad con sus aspiraciones e intereses y de acuer-

do con un sistema que prime el mérito y la capacidad, añade sentido a la formación y permita avanzar de conformidad con un plan definido.

- La elaboración de un marco jurídico suficientemente completo que defina un "Estatuto del Profesorado" constituye una necesidad urgente. La clasificación y delimitación de las funciones docentes, la consolidación de la función directiva y la definición de las diferentes posibilidades de progresión profesional contenidas en la noción de "carrera" deberán ser reguladas en dicho marco legal.
- La figura del profesor tutor, con su indudable protagonismo y responsabilidad en esta etapa educativa, debe potenciarse y considerarse como mérito a efectos económicos, docentes o administrativos.
- La evaluación del profesorado ha de convertirse en una pieza clave para legitimar los avances en la carrera profesional, asegurar la idoneidad de la persona al puesto y reforzar una cultura de responsabilidad, de consideración de los esfuerzos y de las competencias personales y de recompensas.
- La consideración social de los docentes es un factor que influye en la calidad del sistema educativo. Sin embargo, se ha producido una merma importante en dicha consideración que es preciso corregir mediante actuaciones de sensibilización de la sociedad y de refuerzo de la autoestima del profesorado.
- La mayor complejidad organizativa que han adquirido los centros de Secundaria y las nuevas responsabilidades transferidas a la institución escolar hacen necesaria la búsqueda de nuevas soluciones tales como la introducción de la figura de "Auxiliares de Docencia" que colaboren con el profesorado en la gestión de la vida escolar, la revisión de la estructura y composición del equipo directivo, la vinculación con movimientos asociativos, etc.
- La formación inicial del profesorado adolece de un escaso contenido pedagógico. Para corregir esta situación se considera muy conveniente la realización de un curso, al término de los estudios universitarios, que proporcione la necesaria especialización didáctica. Asimismo, en el currículo docente de las carreras universitarias idóneas se deberían ofrecer créditos en didácticas especiales computables a efectos de formación pedagógica inicial.
- Con el fin de atender las variadas demandas del profesorado y su evolución, resulta recomendable garantizar una oferta amplia de formación continua de

calidad dando cabida al mayor número posible de vías formativas (formación en los centros, cursos universitarios, proyectos europeos, etc.) que recoja las necesidades detectadas por el profesorado.

- La implantación de la reforma educativa ha adolecido de una insuficiente implicación del profesorado. Sus opiniones han contado poco, su experiencia y conocimiento de la realidad de los centros han sido poco valorados y una sensación de imposición se ha extendido entre los encargados de aplicar el nuevo sistema educativo.

Existe un amplio consenso en el ámbito internacional a la hora de considerar la función directiva como un factor muy importante de calidad educativa. Los nuevos desafíos en el plano pedagógico y organizativo que plantea la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria requiere incidir en el máximo número posible de factores de calidad y, desde luego, en la función directiva.

De conformidad con lo anterior, se presentan las conclusiones siguientes:

- Se demanda una auténtica formación específica tanto inicial como permanente del profesorado para el ejercicio de los diferentes cargos directivos.
- Se considera necesario el intercambio sistemático de experiencias entre equipos directivos que permiten compartir sus respectivas experiencias.
- Se recomienda la institucionalización de una etapa de prácticas previa al desempeño de la función directiva.
- El aumento de la capacidad de actuación y decisión del director se considera un elemento necesario para mejorar la organización del centro y su fortaleza institucional.
- La imprescindible cohesión del equipo directivo requiere la presentación de una candidatura conjunta.
- Se considera conveniente una cierta continuidad del equipo directivo para poder llevar a cabo su programa. La excesiva movilidad del profesorado, en algunos centros, dificulta el desarrollo de dicho programa.
- Es preciso aumentar los incentivos profesionales y no sólo económicos de los diferentes cargos directivos.

- La simplificación legislativa y la reducción de la burocracia constituyen elementos que inciden positivamente en el ejercicio de la función directiva y en su nivel de efectividad.
- Se considera indispensable cubrir la responsabilidad jurídica tanto civil como penal del ejercicio de la función directiva.
- Una mayor eficacia en la acción directiva repercutirá positivamente en la gestión de los centros y en sus logros educativos.

La Formación Profesional y el Bachillerato son las salidas naturales de la Educación Secundaria Obligatoria dentro del sistema reglado. La mejora del sistema educativo, en su conjunto, requiere la realización de algunas actuaciones sobre estas etapas potsobligatorias, de entre las cuales se destacan las siguientes:

- Establecer una mayor conexión entre los títulos de la Formación Profesional y las demandas del mercado laboral.
- Definir la planificación de los ciclos formativos y su asignación a los centros en función de la capacidad de formación y de las necesidades del mercado de trabajo.
- Incrementar la autonomía real de los centros limitando las interferencias negativas y propiciando iniciativas que permitan a aquellos centros que imparten Formación Profesional desarrollar los tres subsistemas: Formación Profesional Reglada, Continua y ocupacional.
- Promover un nuevo equilibrio que prime la demanda de estudios de Formación Profesional sobre los de Bachillerato.
- Incrementar a tres años la duración del Bachillerato.
- Promover el análisis, en foros abiertos de la problemática del Bachillerato.

Madrid, 11 de diciembre de 1999



---

# Clausura

ISSN 1135-1802  
Ministerio de Educación y Ciencia



## Palabras del Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo

**Excmo. Sr. D. Jorge Fernández Díaz**  
**Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo**

Considero que estas Jornadas, que hoy terminan, sobre "La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas", constituyen uno de los puntos de partida, y muy importante, para mejorar de modo sustancial la calidad de esta fundamental etapa educativa.

Habéis tenido la oportunidad de escuchar, a lo largo de estas Jornadas, las voces autorizadas de personalidades de singular relevancia, cuya dedicación y experiencia en los temas educativos son el mejor aval de la indudable calidad de sus ponencias.

De todas estas intervenciones, estoy convencido, habréis obtenido información precisa, valoraciones rigurosas y propuestas atendibles.

Pero, además, se han celebrado diversas Mesas Redondas, todas ellas constituidas por profesores en activo de las distintas Comunidades Autónomas, que se han sumado a estas Jornadas, lo que significa un notable contraste de puntos de vista y de experiencias. El hecho de que hayan sido los profesores los verdaderos protagonistas de estas Jornadas, significa que los análisis, los debates y las conclusiones se han puesto en manos de expertos, en los que se aúnan, de modo privilegiado, la teoría y la práctica.

Tanto a través de las ponencias individuales, como de las que se han desarrollado en las Mesas Redondas, así como en los debates, se ha tratado de conseguir los objetivos de estas Jornadas: analizar la situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito nacional e internacional; analizar la situación del profesorado y reflexionar sobre la vida escolar en los centros; y, por último, debatir las finalidades y expectativas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Y también se han puesto de relieve situaciones susceptibles de corrección y mejora, de las que todos sois conscientes, y a las que el Ministerio de Educación y Cultura confía en poner remedio con vuestra colaboración.

Estas Jornadas son la consecuencia directa de la voluntad de consenso del Ministerio, que pretende lograr una mayor calidad en el sistema educativo, pero siempre a través y después de un amplio debate en el que intervengan todos los sectores de la comunidad educativa. Estas Jornadas, por lo tanto, son el punto inicial de este debate, absolutamente necesario, porque tanto la situación actual, como el previsible futuro inmediato de la etapa educativa sobre la que se ha debatido, invitan a un análisis detenido.

## La situación actual

La situación por la que atraviesa la Educación Secundaria Obligatoria preocupa a la comunidad educativa. Tanto la evaluación efectuada por el INCE, como la opinión social y el propio debate de estas Jornadas reflejan una realidad que debe hacernos reflexionar seriamente.

En lo que se refiere a las materias básicas de aprendizaje, como puso de relieve la mencionada evaluación del INCE, un promedio del 25% de los alumnos de 14 años obtiene resultados claramente insatisfactorios, y un 33% de los alumnos de 16 años presenta resultados que no alcanzan los límites aceptables.

El número de alumnos que no termina satisfactoriamente sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria y que, por lo tanto, no obtiene el Título de Graduado en esta etapa, teniendo que acogerse a los Programas de Garantía Social, nos sitúa ante un índice de fracaso que, sin ser alarmante, es sin duda preocupante y demanda soluciones.

No quiero insistir en datos de sobra conocidos; aludo a ellos, como simple recordatorio, porque es evidente que hay que buscar soluciones que permitan corregir esta situación. Y esto es algo que urge hacer, y es algo en lo que todos debemos sentirnos implicados.

Vuestra contribución, a lo largo de estas Jornadas, ha sido inapreciable. Pero esta contribución, realizada por los profesores, que sois el sector más importante, por ser el mejor informado de lo que realmente acontece en las aulas, exige continuidad y, además, la participación activa de otros sectores.

Para alcanzar la calidad educativa a la que aspiramos, de manera imprescindible en esta etapa, es necesaria la colaboración efectiva de todos. No es suficiente la voluntad política.

*Condición*

## Calidad y recursos

Desde diversos ámbitos sociales se reclama, de modo insistente, una mayor calidad en el sistema educativo. El Ministerio de Educación y Cultura ha adoptado durante esta Legislatura diversas iniciativas para mejorar la calidad del sistema, tanto con medidas económicas como con la propuesta de otras de carácter cualitativo que, pese a ser prioritarias, como la mejora de la enseñanza de las Humanidades, no siempre se han podido llevar a la práctica.

Y esto es algo que, también, debe hacernos pensar.

La tarea común es lograr una mayor calidad en el sistema educativo, de modo especial en esta etapa crucial de la enseñanza. Y esta mejora consiste en parte, pero sólo en parte, en recursos económicos, que el Ministerio de Educación y Cultura no ha dudado en proporcionar. Las inversiones en educación han sido las más altas de la historia, muy por encima del PIB, y con un crecimiento constante durante los últimos años. Pero los recursos presupuestarios por sí mismos no bastan, ni nunca serán suficientes, si otras piezas clave del sistema educativo fallan.

La mejora de la calidad educativa no se conseguirá sólo a fuerza de inversiones, por muy positivas y necesarias que éstas sean. Se conseguirá si somos capaces de superar cualquier tipo de interés puntual que nos impida conseguir los fines de una auténtica política educativa de Estado, que debe estar por encima de las legítimas posiciones políticas porque su objetivo es el bien común, que no es otro que el bien de los alumnos, de sus familias y de sus profesores.

Para lograr la mejora de la calidad del sistema educativo son precisos entre otros los siguientes requisitos:

- Es necesario que los currículos tengan el suficiente nivel, un nivel que permita a los alumnos alcanzar unos objetivos que ahora no consiguen.

- Es igualmente importante que la convivencia en los centros facilite las tareas educativas, para lo que debe existir en ellos el suficiente orden y un clima de respeto mutuo que propicie, de verdad, las tareas educativas.
- Hay que potenciar, precisamente en estos aspectos convivenciales, la participación activa de toda la comunidad escolar.
- Y es preciso, de igual modo, que los profesores recobren la ilusión, que no desarrollen su tarea, fundamental, en un ámbito de descontento.

Sin estos requisitos básicos, y algunos otros igualmente importantes, que todos tenéis en la mente, de nada sirve dotar a los centros de infraestructuras materiales y de recursos. La calidad de la educación y de la enseñanza es algo más sutil, que debe basarse en recursos, pero que, como todo lo cualitativo, está más allá de lo estrictamente cuantificable.

Os pido que, a partir de estas Jornadas, dediquéis un tiempo de sosegada reflexión, a esclarecer este concepto de "calidad educativa", a sus implicaciones y a los requisitos que cabe exigirle.

## Hacia una formación integral

Una educación de calidad no puede limitarse a una formación científica y tecnológica. La sociedad reclama esta formación, y es necesaria, sin duda alguna. Nuestra inserción en Europa exige que las generaciones jóvenes se formen en un adecuado registro de saberes científicos y tecnológicos, y los currículos, de modo consecuente, conceden a estos contenidos la necesaria presencia.

Pero no debemos olvidar que los alumnos de nuestra Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, son niños, preadolescentes y adolescentes que han crecido en un medio básicamente tecnológico, consustancial a sus vidas y que aprenden, casi por ósmosis, en sus relaciones cotidianas. Ello no significa que no deba dotárseles del suficiente bagaje científico; pero es preciso educarles, también, en otros valores.

El Ministerio de Educación y Cultura es consciente de que, sin una adecuada formación humanística, estas generaciones pueden presentar carencias insuperables

para su futura inserción en la sociedad, tanto en nuestro entorno inmediato como en Europa.

Es necesario que se mejoren los contenidos mínimos en los currículos de determinadas materias. El Ministerio, desde el curso 1997-98, está realizando un intento sistemático para alcanzar este objetivo, y va a continuar haciéndolo porque consideramos que es absolutamente preciso que los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria reciban una formación suficiente en nociones que les van a ser necesarias para su desenvolvimiento futuro, tanto si prosiguen estudios de Formación Profesional, Bachillerato, como si optan por encaminarse hacia el mundo laboral.

Además, es preciso educar en valores morales, en valores que permitan una convivencia más humana, presidida por un mayor y más hondo sentido de la justicia; es preciso educar en una tolerancia activa, que comprenda y respete la pluralidad de las cosmovisiones, puesto que, de modo progresivo, se mezclan en nuestro entorno distintas etnias y culturas; sin esta tolerancia, real, inculcada en la familia y en la escuela, es difícil que puedan evitarse actitudes racistas y xenófobas; es preciso, también, educar en la solidaridad, que es la conciencia de apoyo mutuo, la forma espontánea de ejercitar la virtud de la justicia, ayudando al que lo necesita; en una sociedad tan compleja, en fin, como va a ser aquella en la que se van a desenvolver los que ahora son alumnos de la Educación Secundaria, se hace necesaria una formación humanística realmente sólida.

Sólo desde una formación integral de estas características, podremos estar seguros de haber conseguido auténtica calidad educativa. Es algo que debemos tener presente al formular posibles soluciones a las deficiencias que se detecten.

## Conclusiones

Estas conclusiones que se acaban de leer, elaboradas por los Presidentes y Secretarios de las diferentes mesas redondas, son el fruto de dos Jornadas de reflexión y debate de profesores procedentes de todas las Comunidades Autónomas.

Componen un documento muy valioso, extenso y denso, que contiene ideas y propuestas que deben ser la base del gran debate que ahora se inicia.

Como documento base del debate plantea propuestas sobre las competencias exigibles en la etapa, sobre trayectorias educativas, sobre evaluación y promoción, sobre educación especial y educación compensatoria, sobre organización y vida escolar, sobre el profesorado, sobre la función directiva así como sobre la educación postobligatoria: formación profesional y bachillerato; en suma, sobre los principales temas en los que es preciso reflexionar.

Estas propuestas, surgidas del colectivo de los profesores, tienen como único objetivo contribuir a mejorar diversos aspectos de una etapa educativa tan importante como la ESO. Por lo tanto, junto con las aportaciones que se hagan a la página Web, así como las que se generen en otros debates que se abran en cualquier punto del territorio del Estado serán tenidas en cuenta en la elaboración de las medidas que sean necesarias y precisas.

Antes de dar por concluidas estas Jornadas, deseo instaros a todos a que potenciéis con fuerza este espíritu de participación y de debate. Podéis tener el firme convencimiento de que, este momento final de las Jornadas, va a ser el inicio de una etapa de aportaciones, de contribuciones, con el convencimiento de que existen caminos para la mejora, caminos que deben ser analizados y explorados por todos.

Quiero animaros, quiero pedirlos que sigáis contribuyendo a enriquecer el debate, invitando a vuestros compañeros cuando regreséis a vuestras ciudades, a vuestros institutos, a que participen y nos hagan llegar sus inquietudes, sus opiniones y sus sugerencias.

El Ministerio de Educación y Cultura sigue dispuesto a propiciar cualquier foro que permita llegar a soluciones realmente válidas para toda la comunidad educativa; y necesitamos en todo momento de vuestra colaboración.

Todas las aportaciones que surjan de este gran debate serán estudiadas y analizadas con el fin de definir claramente las necesidades y de estudiar las posibles soluciones.

Deseo transmitirlos la clara voluntad del Ministerio de Educación y Cultura de poner en marcha, al final de este proceso, cuantas medidas sean necesarias para mejorar la Educación Secundaria Obligatoria.

No quiero terminar sin expresar mi agradecimiento a todos los participantes en estas Jornadas. A los que han venido del extranjero; a los que han dejado otras tareas, posiblemente urgentes, para estar aquí; a los que han llegado desde otras Comunidades, y han dedicado su tiempo a elaborar ponencias, a moderar intervenciones, a analizar el conjunto de cuestiones que constituyen el entramado de la Educación Secundaria. También agradezco su colaboración a los que, dedicándose a tareas anónimas de organización, han permitido que estas Jornadas hayan sido una realidad.

Con mis mejores deseos para todos, declaro clausuradas estas Jornadas.



**ESTIGLAS**

---

# Glosario de siglas



## GLOSARIO DE SIGLAS

<b>ACADE</b>	Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza
<b>AcNEE</b>	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
<b>AELC</b>	Asociación Europea de Libre Comercio (Véase EFTA)
<b>AHS</b> (Austria)	Allgemeinbildende Höhere Schule (Educación Secundaria)
<b>APA</b>	Asociación de Padres de Alumnos
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>BUP</b>	Bachillerato Unificado y Polivalente
<b>BW</b> (Alemania)	Baden-Württemberg
<b>CAP</b> (España)	Certificado de Aptitud Pedagógica
<b>CAP</b> (Francia)	Certificat d'Aptitude Professionnelle (Certificado de Aptitud Profesional)
<b>CCP</b>	Comisión de Coordinación Pedagógica
<b>CEB</b> (Bélgica)	Certificat d'Etudes de Base (Certificado de Educación Primaria)
<b>CEP</b>	Centro de Profesores (Véase CPR)
<b>CFGM</b>	Ciclos Formativos de Grado Medio
<b>CI</b>	Cociente Intelectual
<b>CIDE</b>	Centro de Investigación y Documentación Educativa
<b>CM2</b> (Francia)	Clase de consolidación (CE2, CM1, CM2)
<b>COU</b>	Curso de Orientación Universitaria
<b>CP</b>	Colegio Público

<b>CPR</b>	Centro de Profesores y Recursos
<b>CSIC</b>	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
<b>DACE</b>	Departamento de Actividades Complementarias y Extra-escolares
<b>DCB</b>	Diseño Curricular Base
<b>EATP</b>	Enseñanza y Actividades Técnico Profesionales
<b>EFTA</b>	European Free Trade Association (Asociación Europea de Libre Comercio)
<b>EGB</b>	Educación General Básica
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>FCT</b>	Formación en Centros de Trabajo
<b>FORCEM</b>	Fundación para la Formación Continua en la Empresa
<b>FP</b>	Formación Profesional
<b>FP1</b>	Formación Profesional de Primer Grado
<b>FP2</b>	Formación Profesional de Segundo Grado
<b>FPB</b>	Formación Profesional de Base
<b>GCSE</b> (Reino Unido)	General Certificate of Secondary Education (Titulación de Secundaria Superior)
<b>GES/GESO</b>	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
<b>HAVO</b> (P. Bajos)	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (Titulación de Secundaria Superior)
<b>ICE</b>	Instituto de Ciencias de la Educación
<b>IES</b>	Instituto de Educación Secundaria
<b>INCE</b>	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

<b>IUFM</b> (Francia)	Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (Instituto Universitario de Formación de Maestros)
<b>LEAs</b> (Inglaterra)	Autoridades Educativas Locales
<b>LGE</b>	Ley General de Educación
<b>LISMI</b>	Ley de Integración Social del Minusválido
<b>LODE</b>	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
<b>LOECE</b>	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
<b>LOGSE</b>	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
<b>LOPEG</b>	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
<b>LV2</b> (Francia)	Langue Vivante 2 (Segunda Lengua Extranjera o Regional)
<b>MAVO</b> (P.Bajos)	Middelbaar Algemeen Voortgezt Onderwijs (Titulación de Secundaria Inferior)
<b>MBO</b> (P. Bajos)	Middelbaar Beroepsonderwijs (Titulación de Secundaria Superior)
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Cultura
<b>MIR</b>	Médico Interno Residente
<b>NCA</b>	Nivel Competencial de Aprendizaje
<b>NEE</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>NTA</b> (Francia)	Nouvelles Technologies Appliquées
<b>NTICE</b> (Francia)	Nouvelles Technologies d'Information et de Communication Appliquées à l'Éducation (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicada a la Educación)
<b>OCDE</b>	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
<b>OM</b>	Orden Ministerial

<b>ONCE</b>	Organización Nacional de Ciegos Españoles
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>PAAB</b>	Prueba Oficial de Acceso al Bachillerato
<b>PAABYC</b>	Prueba de Acceso al Bachillerato y Ciclos
<b>PAAU</b>	Prueba de Acceso a la Universidad
<b>PCC</b>	Proyecto Curricular de Centro
<b>PCE</b>	Proyecto Curricular de Etapa
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro
<b>PEGS</b> (Francia)	Professeurs d'Enseignement Général de Collèges (Profesores de Enseñanza General de Collèges)
<b>PIB</b>	Producto Interior Bruto
<b>PIP</b>	Programa de Intervención Psicopedagógica
<b>PTs</b>	Maestro Especialista en Pedagogía Terapéutica
<b>PTSC</b>	Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad
<b>RD</b>	Real Decreto
<b>REEPS</b>	Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud
<b>SCOTVEC</b> (Escocia)	Scottish Certificate of Education Standard Grade-National Certificate (Titulación de Secundaria Inferior)
<b>SEGPA</b> (Francia)	Section d'Enseignement Professionnel Adopté (Sección de Enseñanza Profesional Adaptada)
<b>TAC</b>	Técnico de Administración Civil (actualmente Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado)
<b>UACs</b>	Unidades de Adaptación Curricular

<b>UCA</b>	Unidad de Currículo Adaptado
<b>UCD</b>	Unión de Centro Democrático
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UEER</b>	Unidad de Seguimiento Educativo Reforzado
<b>UNED</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unión de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
<b>VBO</b> (P. Bajos)	Voorbereidend Beroepsonderwijs (Titulación de Secundaria Inferior)
<b>VWO</b> (P. Bajos)	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (Titulación de Secundaria Superior)



## Índice Alfabético de Ponentes



## ÍNDICE ALFABÉTICO DE PONENTES

- Abécassis, Alain, 53  
Amo Arias, Francisca del, 143  
Antón Santos, José María, 107  
Arellano Hernández, Santiago, 59  
Arias Garnelo, José Luis, 183  
Arjiz Tresguerras, Juan Carlos, 173  
Arnau Tarín, Arturo, 125  
Arribas Rodríguez, Concha, 287  
Carranza Núñez, María Rosa, 231  
Cavero Montori, Pilar, 183  
Coloma Gil, Rafael, 209  
Delgado Sotorrio, Ramón, 295  
Escudero Requejo, Ricardo, 255  
Fermosell Díaz, Pedro, 255  
Fernández Díaz, Jorge, 351  
Ferrer Grima, Eduardo, 295  
García Garrido, José Luis, 27  
García Moreno, Pilar, 161  
Gómez Díaz, María Jesús, 275  
Gómez Pérez, José Ramón, 193  
González de Castro, José Francisco, 237

- González García, Aquilino, 149
- González Odriozola, Clemente, 307
- González Pola, Inmaculada, 225
- Guglieri Vázquez, Juan Ignacio, 311
- Jimeno Fernández, Antonio, 199
- Louzao Pardo, Ramón, 237
- Marcos González, José Antonio, 119
- Martín Martín, Teodoro, 199
- Martín Martínez, Julián, 161
- Martínez Asenjo, Alfonso, 131
- Martínez Cuenca, Justo, 143
- Martínez Villaverde, Sergio, 267
- Mateos Rodríguez, Miguel Ángel, 237
- Melo Santos, Rosa María, 319
- Montero Vallejo, Manuel, 155
- Muñoz Merchante, Luis Miguel, 189
- Muñoz Ruata, Jorge, 311
- Nasarre Goicoechea, Eugenio, 13
- Negro Fernández, José Luis, 107
- Nueda Guzmán, Sol, 275
- Pampyn Martínez, Enrique, 299
- Pérez Juste, Ramón, 69
- Pesquera Zurro, Antonio, 249
- Rajoy Brey, Mariano, 7

- Recio Muñiz, Miguel, 113  
Rizo Bertomeu, Ricardo, 243  
Robledo Monasterio, Emilio, 311  
Rodríguez Belloso, Antonio Jesús, 107  
Rodríguez Inciarte, Marta, 295  
Romero Aires, Carlos, 281  
Rosés Delgado, Pedro, 205  
Ruiz Paz, Mercedes, 161  
Salmerón Sanz, Roberto, 183  
Santiago García, Juan, 275  
Schöberle, Wolfgang, 41  
Serantes Sánchez de Rojas, Víctor Mario, 125  
Solano Santos, Bárbara Sagrario, 143  
Soler Villalobos, María Paz, 215  
Thompson, Jeff, 33  
Tobar Martínez, Aurora, 137  
Velasco Herránz, Vicente, 215  
Vicente Algueró, Felipe José de, 261  
Villa Cascos, Miguel Ángel, 327  
Villalaín García, Pablo, 215  
Villalba Currás, María Paz, 199  
Villar Rubio, María Jesús, 167  
Villegas Castaño, Alfredo, 125  
Zubiaurre Cortés, Sabino, 255



# Índice General

---



<b>Presentación</b> .....	3
<b>Ilmo. Sr. D. Roberto Mur Montero</b> <i>Secretario General de Educación y Formación Profesional</i>	
<b>Programa de las Jornadas</b> .....	5
<b>INAUGURACIÓN</b>	
<b>Excmo. Sr. D. Mariano Rajoy Brey</b> <i>Ministro de Educación y Cultura</i>	7
<b>PONENCIAS</b>	
<b>Finalidades y exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria</b> .....	13
<b>Ilmo. Sr. D. Eugenio Nasarre Goicoechea</b> <i>Director del Departamento de Análisis y Estudios del Gabinete de la Presidencia del Gobierno</i>	
<b>La Educación Secundaria Obligatoria: estructura, organización y currículum ...</b>	27
<b>Dr. José Luis García Garrido</b> <i>Catedrático de Educación Comparada de la UNED</i>	
<b>La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo inglés</b> .....	33
<b>Prof. Jeff Thompson</b> <i>Catedrático de Educación de la Universidad de Bath</i>	
<b>La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo alemán</b> .....	41
<b>Dr. Wolfgang Schöberle</b> <i>Consejero-Inspector del Ministerio de Educación. Estado Federado de Baden Württemberg</i>	
<b>La Educación Secundaria Obligatoria en el modelo francés</b> .....	53
<b>D. Alain Abécassis</b> <i>Adjunto al Director de Enseñanza Escolar en el Ministerio de Educación Nacional. Francia</i>	

<b>Nuevas formas de tratar la diversificación curricular</b> .....	59
<b>Ilmo. Sr. D. Santiago Arellano Hernández</b> <i>Director General de Educación del Departamento de Educación y Cultura de Navarra</i>	
<b>Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del Sistema Educativo</b> .....	69
<b>Ilmo. Sr. D. Ramón Pérez Juste</b> <i>Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado. Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED.</i>	

### MESAS REDONDAS:

#### 1. Competencias exigibles

**Presidente:** José Luis Negro Fernández  
**Secretario:** Antonio Jesús Rodríguez Belloso

<b>Competencias instrumentales</b> .....	107
<b>Autor:</b> José María Antón Santos IES "Ciudad de los Poetas" (Madrid)	
<b>Tecnologías de la información</b> .....	113
<b>Autor:</b> Miguel Recio Muñiz IES "Marqués de Suanzes" (Madrid)	
<b>Saberes básicos no instrumentales</b> .....	119
<b>Autor:</b> José Antonio Marcos González IES "Las Encinas" (Villanueva de la Cañada, Madrid)	

#### 2. Evaluación y promoción

**Presidente:** Arturo Arnau Tarín  
**Secretario:** Víctor Mario Serantes Sánchez de Rojas

<b>Evaluación</b> .....	125
<b>Autor:</b> Alfredo Villegas Castaño IES "García Téllez" (Cáceres)	
<b>Promoción</b> .....	131
<b>Autor:</b> Alfonso Martínez Asenjo IES "Liceo Caracense" (Guadalajara)	
<b>Titulación</b> .....	137
<b>Autora:</b> Aurora Tobar Martínez IES "Marqués de Suanzes" (Madrid)	

### 3. Atención a las diferencias individuales

**Presidenta:** Francisca del Amo Arias

**Secretaria:** Bárbara Sagrario Solano Santos

**Alumnos con necesidades educativas especiales**..... 143

**Autor:** Justo Martínez Cuenca

IES "Alboraiá" (Alboraiá, Valencia)

**Alumnos con desventaja social (minorías étnicas y pobreza)**..... 149

**Autor:** Aquilino González García

IES "Gregorio Marañón" (Madrid)

**Tratamiento de las diferencias de capacidades, aptitudes, expectativas e intereses**..... 155

**Autor:** Manuel Montero Vallejo

IES "Celestino Mutis" (Madrid)

### 4. La vida escolar

**Presidenta:** Pilar García Moreno

**Secretario:** Julián Martín Martínez

**Convivencia y disciplina**..... 161

**Autora:** Mercedes Ruiz Paz

CP "Tierno Galván" (Alcobendas, Madrid)

**Actividades extraescolares**..... 167

**Autora:** María Jesús Villar Rubio

IES "Leonardo Torres Quevedo" (Santander)

**Participación de la comunidad educativa**..... 173

**Autor:** José Carlos Arjiz Tresguerras

IES "Cerro Couselo" (Orense)

### 5. El profesorado

**Presidenta:** Pilar Cavero Montori

**Secretario:** José Luis Arias Garnelo

**Formación**..... 183

**Autor:** Roberto Salmerón Sanz

IES "Carlos Bousoño" (Majadahonda, Madrid)

<b>La vida laboral</b> .....	189
<b>Autor:</b> Luis Miguel Muñoz Merchante IES "Las Lagunas" (Rivas Vaciamadrid, Madrid)	
<b>Perspectivas profesionales</b> .....	193
<b>Autor:</b> José Ramón Gómez Pérez IES "Julio Palacios" (San Sebastián de los Reyes, Madrid)	
<b>6. La educación postobligatoria: Formación Profesional y Bachillerato</b>	
<b>Presidente:</b> Teodoro Martín Martín <b>Secretaria:</b> María Paz Villalba Currás	
<b>Nuevas orientaciones de la educación postobligatoria</b> .....	199
<b>Autor:</b> Antonio Jimeno Fernández IES "La Sedeta" (Barcelona)	
<b>Formación Profesional específica</b> .....	205
<b>Autor:</b> Pedro Rosés Delgado IES "Virgen de la Paloma" (Madrid)	
<b>Bachillerato</b> .....	209
<b>Autor:</b> Rafael Coloma Gil IES "San Blas" (Alicante)	
<b>7. Aspectos curriculares</b>	
<b>Presidenta:</b> M <sup>a</sup> Paz Soler Villalobos <b>Secretario:</b> Pablo Villalain García	
<b>Áreas y materias de la ESO. Carga lectiva y grado de fragmentación curricular</b>	215
<b>Autor:</b> Vicente Velasco Herranz IES "Enrique Tierno Galván" (Madrid)	
<b>Optatividad</b> .....	225
<b>Autora:</b> Inmaculada González Pola Colegio "Institución Lasalle" (Madrid)	
<b>Evaluación y certificación</b> .....	231
<b>Autora:</b> María Rosa Carranza Núñez IES "Leonardo Torres Quevedo" (Santander)	
<b>8. Trayectorias educativas</b>	
<b>Presidente:</b> Miguel Ángel Mateos Rodríguez <b>Secretario:</b> José Francisco González de Castro	

<b>Inicio de la diversificación de trayectorias y condiciones de acceso .....</b>	237
<b>Autor:</b> Ramón Louzao Pardo IES "Joaquín Turina" (Madrid)	
<b>Número y naturaleza de las trayectorias .....</b>	243
<b>Autor:</b> Ricardo Rizo Bertomeu IES "Campanar" (Valencia)	
<b>Titulaciones o certificaciones y movilidad .....</b>	249
<b>Autor:</b> Antonio Pesquera Zurro IES "Alberto Picó" (Santander)	
 <b>9. Organización escolar</b>	
<b>Presidente:</b> Pedro Fermosell Díaz	
<b>Secretario:</b> Sabino Zubiaurre Cortés	
<b>Naturaleza y tipos de centros y agrupamientos de alumnos .....</b>	255
<b>Autor:</b> Ricardo Escudero Requejo IES "Eduardo Blanco Amor" (Orense)	
<b>Soluciones al problema de los objetores escolares.....</b>	261
<b>Autor:</b> Felipe José de Vicente Alguero IES "Jaume Salvador i Pedrol" (Barcelona)	
<b>Convivencia y disciplina .....</b>	267
<b>Autor:</b> Sergio Martínez Villaverde IES "Pérez Galdos" (Madrid)	
 <b>10. Función directiva</b>	
<b>Presidenta:</b> Sol Nueda Guzmán	
<b>Secretaria:</b> M <sup>a</sup> Jesús Gómez Díaz	
<b>Formación inicial y permanente del Director .....</b>	275
<b>Autor:</b> Juan Santiago García Colegio "Base" (Alcobendas, Madrid)	
<b>Modelos de acceso a la función directiva. Incentivos y evaluación .....</b>	281
<b>Autor:</b> Carlos Romero Aires IES "Marqués de Suanzes" (Madrid)	

<b>Funciones y competencias del Director y del Equipo Directivo.....</b>	<b>287</b>
<b>Autor:</b> Concha Arribas Rodríguez IES "San Juan Bautista" (Madrid)	

### **11. El profesorado**

**Presidenta:** Marta Rodríguez Inciarte  
**Secretario:** Ramón Delgado Sotorrio

<b>Formación inicial y didáctica .....</b>	<b>295</b>
<b>Autor:</b> Eduardo Ferrer Grima Colegio "Arturo Soria" (Madrid)	

<b>Grado de especialización del profesorado en la etapa .....</b>	<b>299</b>
<b>Autor:</b> Enrique Pampyn Martínez IES "Infanta Elena" (Galapagar, Madrid)	

<b>Perspectivas profesionales .....</b>	<b>307</b>
<b>Autor:</b> Clemente González Odriozola IES "Marqués de Santillana" (Santander)	

### **12. Educación especial y educación compensatoria**

**Presidente:** Juan Ignacio Guglieri Vázquez  
**Secretario:** Emilio Robledo Monasterio

<b>Tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales .....</b>	<b>311</b>
<b>Autor:</b> Jorge Muñoz Ruata Colegio "Virgen de Lourdes" (Majadahonda, Madrid)	

<b>Atención a los alumnos superdotados .....</b>	<b>319</b>
<b>Autora:</b> Rosa María Melo Santos CP "Cardenal Herrera Oria" (Madrid)	

<b>Atención al alumnado inmigrante y de minorías étnicas.....</b>	<b>327</b>
<b>Autor:</b> Miguel Ángel Villa Cascos IES "Blas de Otero" (Madrid)	

## CONCLUSIONES FINALES

Leídas por Dña. M <sup>a</sup> Paz Soler Villalobos .....	335
---	-----

## CLAUSURA

<b>Excmo. Sr. D. Jorge Fernández Díaz</b> .....	351
<i>Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo</i>	

## GLOSARIO DE SIGLAS

361

## ÍNDICE ALFABÉTICO DE PONENTES

369





9, 10 y 11 de Diciembre 1999  
Palacio de Congresos de Madrid

[www.esodebate.pntic.mec.es](http://www.esodebate.pntic.mec.es)



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CULTURA