

# El Desarrollo de la Educación

Informe  
Nacional de España  
2001



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Oficina Internacional de Educación

# **EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

## **Informe Nacional de España**

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

2001



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-168-7  
I.S.B.N.: 84-369-3516-0  
Depósito Legal: M-51998-2001

Imprime: SOLANA E HIJOS, A. G.

INTRODUCCIÓN .....	7	<b>ÍNDICE</b>
<b>1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL A FINALES DEL SIGLO XX: UNA VISIÓN DE CONJUNTO .....</b>	<b>9</b>	
<b>1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA Y DE SUS REFORMAS .....</b>	<b>9</b>	
1.1.1. Principios generales del sistema educativo: marco legislativo .....	9	
1.1.2. Estructura del sistema educativo .....	13	
1.1.3. Administración y gestión de la enseñanza .....	19	
1.1.4. Evaluación del sistema .....	21	
1.1.5. Objetivos y características principales de las reformas actuales y futuras .....	26	
<b>1.2. PRINCIPALES LOGROS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS OBTENIDOS EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS .....</b>	<b>32</b>	
1.2.1. Acceso a la educación .....	32	
1.2.2. Calidad y pertinencia .....	34	
1.2.3. Participación .....	36	
<b>1.3. EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS EN EL PROCESO DE CAMBIO Y REFORMA. ESTRATEGIAS FALLIDAS Y PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS .....</b>	<b>39</b>	
1.3.1. El fracaso escolar .....	39	
1.3.2. Supuestos teóricos del sistema educativo LOGSE ..	41	
<b>1.4. PRINCIPALES PROBLEMAS CON QUE SE ENFRENTA LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA AL COMIENZO DEL SIGLO XXI .....</b>	<b>46</b>	
1.4.1. Atención a los aspectos cualitativos del sistema educativo .....	46	
1.4.2. Homologación y vertebración del sistema educativo	47	
1.4.3. La educación y los medios de comunicación social .	48	
1.4.4. La educación y las nuevas necesidades de la familia española .....	49	
1.4.5. El sistema educativo ante el fenómeno de la inmigración .....	49	
1.4.6. La atención al profesorado .....	50	

<b>2. CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1. ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO, PRINCIPIOS Y SUPUESTOS ..</b>	<b>53</b>
2.1.1. El proceso de adopción de decisiones .....	53
2.1.2. Objetivos y contenidos .....	55
2.1.3. Principios metodológicos generales .....	56
2.1.4. Principios de evaluación .....	57
2.1.5. Adaptación del currículo a la diversidad de los alumnos .....	57
<b>2.2. CAMBIOS EN EL CURRÍCULO DE LAS DISTINTAS ETAPAS         EDUCATIVAS Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA .....</b>	<b>59</b>
2.2.1. Educación Infantil .....	60
2.2.2. Educación Primaria .....	64
2.2.3. Educación Secundaria Obligatoria .....	68
2.2.4. Bachillerato .....	75
2.2.5. Formación Profesional .....	81
2.2.6. Enseñanzas Universitarias .....	86
2.2.7. Enseñanzas de Régimen Especial .....	90
2.2.8. Educación Especial .....	95
2.2.9. Educación de las Personas Adultas .....	100
 <b>REFERENCIAS DOCUMENTALES UTILIZADAS EN LA PREPARACIÓN DEL INFORME .....</b>	 <b>105</b>
<b>REFERENCIAS LEGISLATIVAS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>

El presente informe nacional sobre el Desarrollo de la Educación en España supone la aportación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a la cuadragésimo sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en septiembre de 2001 sobre el tema «Contenido de la educación y estrategias de aprendizaje para vivir juntos en el siglo XXI: problemas y soluciones».

## INTRODUCCIÓN

Este documento sigue las indicaciones aportadas por la Oficina Internacional de Educación, con el objetivo de presentar información sobre la situación del sistema educativo español, los desarrollos políticos recientes y las iniciativas innovadoras para uso de los responsables administrativos, investigadores y docentes de los Estados miembros de la UNESCO. Igualmente, y como novedad frente a anteriores informes, presta especial atención al contenido de la educación y a las estrategias de aprendizaje, así como a la evaluación de los principales desarrollos educativos acaecidos durante la última parte del siglo XX.

La parte descriptiva del documento se organiza en dos grandes apartados. El primero ofrece una visión de conjunto del sistema educativo español en la última década del siglo XX a través de una breve descripción del sistema y de sus reformas y del análisis de sus logros (tanto cuantitativos como cualitativos). El segundo, dedicado al currículo, comienza con la presentación de los principios o supuestos generales que guían su elaboración y termina con la descripción de los cambios en el currículo de cada una de las etapas educativas y modalidades de enseñanza.

Finalmente, se ha incluido otro apartado con las referencias documentales utilizadas en la preparación del informe, básicamente la legislación vigente más general sobre los temas abordados.



Desde la promulgación de la Constitución española de 1978, el sistema educativo se ha visto inmerso en un proceso de reforma global que ha afectado a la práctica totalidad de los elementos que lo conforman, desde la organización general o la administración hasta el currículo, pasando por la reestructuración de sus niveles, etapas y grados de enseñanza, el profesorado, la organización escolar o la inspección. Por ello, presentar las reformas acaecidas en el sistema educativo español en los últimos años supone realizar una descripción de su situación en la actualidad.

## **1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL A FINALES DEL SIGLO XX: UNA VISIÓN DE CONJUNTO**

El presente capítulo se estructura en dos grandes apartados. En el primero se realiza una breve descripción de la organización del sistema educativo español, desde los principios más generales hasta los mecanismos de evaluación; y, en el segundo, se analizan los principales logros cuantitativos y cualitativos obtenidos en los últimos diez años.

Siguiendo el esquema propuesto por la Oficina Internacional de Educación, en este primer apartado se describe el marco legal de la educación en España, la estructura del sistema educativo, la administración y gestión de la enseñanza y la evaluación del sistema educativo y sus componentes.

### **1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA Y DE SUS REFORMAS**

El marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español está formado por la Constitución española de 1978 y cuatro leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos establecidos en ella:

#### **1.1.1. PRINCIPIOS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO: MARCO LEGISLATIVO**

- la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU);
- la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE);
- la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE);
- la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Con la aprobación de la LOGSE como norma legal básica en materia educativa queda derogada la Ley General de Educación de 1970 excepto en determinados artículos y en lo relativo a algunas enseñanzas, dado que en la actualidad no se ha completado aún el proceso de generalización de las enseñanzas reguladas por la LOGSE.

En estos momentos se está trabajando en la elaboración de tres nuevas disposiciones que modificarán las cuatro mencionadas. Así, se prevé que a lo largo del presente año 2001 se aprueben las siguientes leyes orgánicas:

- la Ley de Universidades, que modificará la LRU;
- la Ley de la Formación Profesional y las Cualificaciones Profesionales, que cambiará la LOGSE en los aspectos relativos a estas enseñanzas; y
- la Ley de Calidad, que modificará tanto la LODE como la LOGSE y la LOPEG.

La **Constitución española** reconoce el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar a todos los ciudadanos. El artículo 27 desarrolla los principios básicos relacionados con este derecho:

- «1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.»

La Constitución garantiza otros derechos básicos en educación, como la libertad ideológica y religiosa, el derecho a la cultura, y los derechos internacionalmente reconocidos, como los derechos humanos, los derechos de los niños y los de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. Además, reconoce la descentralización de la administración de la enseñanza en el Estado de las Autonomías como un aspecto esencial.

La **Ley Orgánica de Reforma Universitaria** (LRU) desarrolla el artículo constitucional 27.10, que proclama la autonomía de las universidades para poder lograr sus fines docentes, culturales e investigadores. Esta Ley hace hincapié en que la Universidad sea considerada como institución educativa que presta un servicio público a la comunidad estatal y autonómica mediante

la docencia, el estudio y la investigación. La actividad y autonomía universitaria se basan en el principio de libertad académica, es decir, en la libertad de cátedra, de investigación y de estudio.

La LRU, además de establecer las bases para la reforma de la organización y funcionamiento de la Universidad, efectúa una distribución de competencias en educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades. En desarrollo del mandato constitucional, la autonomía universitaria supone autonomía estatutaria o de autogobierno; también académica, al poder elaborar sus propios planes de estudio y expedir los títulos académicos; autonomía financiera de gestión presupuestaria; y autonomía de personal, tanto administrativo como docente. Cada Comunidad Autónoma asume las tareas de coordinación de las Universidades de su ámbito de competencia.

La **Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)** desarrolla el artículo 27 de la Constitución, a excepción del apartado décimo, relativo a la autonomía universitaria. Su objetivo es garantizar para todos el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita sin ningún tipo de discriminación. La actividad educativa debe perseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la formación en el respeto y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad como principios democráticos de convivencia, la adquisición de conocimientos, hábitos y técnicas que capaciten para la actividad profesional y la participación activa en la sociedad, así como la formación para la paz y la cooperación.

La LODE, en su título preliminar, detalla los derechos y libertades de los miembros de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos). A los docentes se les garantiza la libertad de cátedra. A los padres se les reconoce el derecho a que sus hijos tengan una educación conforme a lo establecido en la Constitución y en esta Ley, y a que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, así como a elegir un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos y la libertad de asociación. Los alumnos tienen reconocido en la LODE el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, a la valoración objetiva de su rendimiento, al respeto de su libertad de conciencia y de convicciones, al respeto de su integridad y dignidad, a participar en el funcionamiento del centro, a recibir orientación escolar y profesional y la ayuda precisa para compensar carencias de tipo familiar, económico y sociocultural y a la protección social en caso de ser necesario, así como el derecho a asociarse. También se determina como deber básico de los alumnos el estudio y el respeto a las normas de convivencia del centro. A todos los miembros de la comunidad educativa se les reconoce el derecho de reunión en el centro docente.

Desde esta Ley se garantiza y desarrolla el derecho a la libertad de enseñanza. A los padres y a los alumnos se les reconoce una serie de derechos que garantizan la consecución de los fines de la acción educativa de acuerdo a lo establecido en la Constitución.

En ella se aprueba la existencia de una doble red de puestos escolares, públicos y privados, estableciéndose un régimen de conciertos al que se pueden

acoger centros de titularidad privada para ser financiados con fondos públicos. Esta Ley distingue así entre centros cuyo titular es un poder público (o centros públicos), centros privados que funcionan en régimen de mercado, y centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos, denominados centros concertados.

La LODE regula asimismo la participación en la programación general de la enseñanza de todos los sectores implicados en el proceso educativo desde el centro escolar hasta los niveles de máxima decisión del Estado, quedando a su vez reconocida la libertad de asociación, federación y confederación de los padres y de los propios alumnos.

**La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución y en la LODE.

La LOGSE establece que la enseñanza básica comprende diez años de escolarización, ampliando la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años y organizándola en dos etapas (Educación Primaria, de 6 a 12 años, y Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16); además, reordena el sistema educativo y establece la regulación efectiva de la etapa previa a la escolaridad obligatoria, la reforma profunda de la Formación Profesional y la conexión entre las Enseñanzas de Régimen General y las de Régimen Especial.

Con el fin de garantizar una formación común de todo el alumnado, la Ley determina los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación. La LOGSE favorece a su vez un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las Comunidades Autónomas. Con esta Ley también se refuerza la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

La LOGSE dedica títulos independientes a aspectos como la Educación de las Personas Adultas y la calidad de la enseñanza, estableciendo que los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que la favorecen como la formación del profesorado, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, y la inspección y evaluación del sistema. También aborda la compensación de desigualdades en educación desde los principios de normalización e integración social, introduciéndose el concepto de «necesidades educativas especiales».

**La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)** adecua a la nueva realidad educativa aprobada en la LOGSE el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento de los centros que reciben financiación pública establecidos en la LODE. En su primer título aborda la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes y

en la definición de su proyecto educativo. Se regulan también los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos como el Consejo Escolar y el Claustro de profesores, detallando su composición y competencias y la participación de la comunidad educativa en ellos. Se define la función directiva de los centros públicos, especificándose los procedimientos de elección, nombramiento y acreditación del director y, en su caso, del resto de los miembros del equipo directivo. Se dedica a la evaluación un título completo siguiendo el planteamiento propuesto en la LOGSE de permanente adecuación entre el sistema y la demanda social, valorándose aspectos como la evaluación de los centros, de la función pública docente, de la labor directiva y de la inspección, así como de la formación del profesorado. Por último se desarrollan las funciones, condiciones de acceso y ejercicio de la inspección educativa.

Como disposiciones adicionales se establecen aspectos que las distintas Comunidades Autónomas han de desarrollar, entre otros las condiciones para garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros públicos, los criterios de admisión de alumnos en algunas enseñanzas, convenios con centros de Formación Profesional o de programas de Garantía Social, planes de formación de profesorado, adecuación de los conciertos educativos, etc.

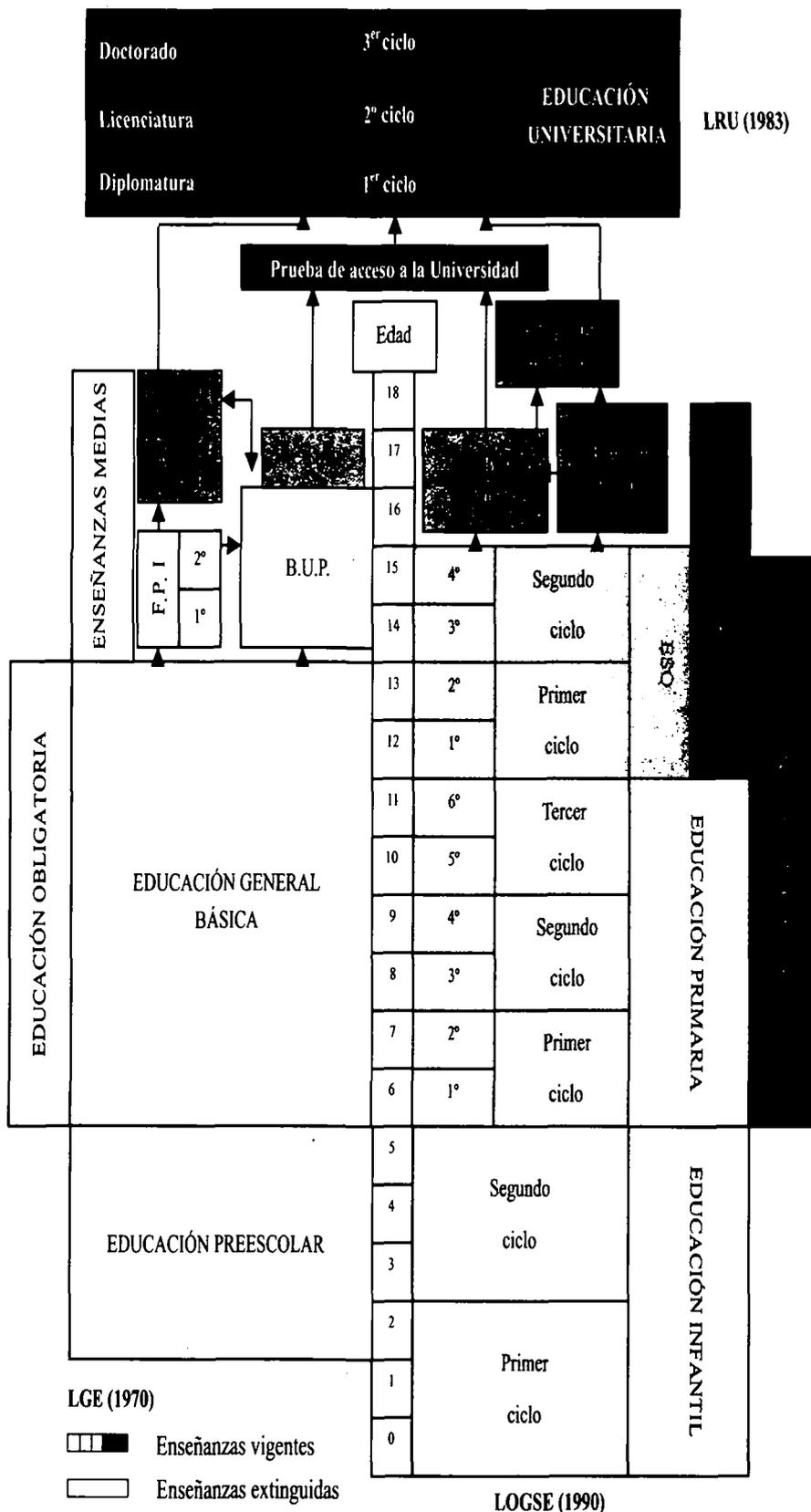
Como principio de actuación para toda la comunidad educativa, tanto la LO-DE como la LOPEG promueven la participación de dicha comunidad en la programación de la enseñanza, en la organización y en el gobierno de los centros docentes. La autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos es el principio básico que regula el funcionamiento de los centros educativos en el sistema educativo español.

Como se ha señalado anteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece la estructura básica del sistema educativo español, reformando las etapas, los niveles y las enseñanzas no universitarias definidas en la anterior Ley General de Educación (LGE). La LOGSE plantea la reforma como un proceso gradual, estableciendo un calendario de aplicación de la nueva ordenación paralelo a la extinción de las enseñanzas anteriores, de forma que en la actualidad parte del sistema de la LGE convive con el nuevo sistema. Por su parte, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 define la estructura del nivel universitario (gráfico 1.1).

### 1.1.2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Según la LOGSE, el sistema educativo comprende Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial. Las de Régimen General se ordenan de la siguiente forma: Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria, que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica de grado medio; Formación Profesional Específica de grado superior; y Educación Universitaria. Como enseñanzas de Régimen Especial se consideran las Enseñanzas Artísticas y las de Idiomas, a las que hay que añadir, desde 1997, las conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos.

GRÁFICO 1.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. CURSO 2000/01



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Por su parte, la LGE estableció cuatro niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y Educación Universitaria. La Formación Profesional (FP), aunque no se contemplaba en la ley como nivel educativo en sentido estricto, constituía una pieza sustancial del sistema, formando parte, junto con el BUP y el Curso de Orientación Universitaria (COU), de lo que se ha venido denominando «Enseñanzas Medias».

En el curso 2000/01 aún están vigentes algunos cursos correspondientes a niveles establecidos por la LGE, concretamente el COU y la Formación Profesional de segundo grado (FP II). Al COU, que es un curso preparatorio para los estudios superiores, se accede con el título de Bachiller o desde la FP II, y no otorga ninguna titulación. La FP II, dirigida a alumnos con edades comprendidas entre 16 y 19 años, se puede cursar en dos modalidades: el régimen de enseñanza general, de dos cursos académicos y uno de enseñanzas complementarias no obligatorio; y el régimen de enseñanzas especializadas, que es el más frecuente y tiene una duración de tres cursos.

En el curso 2000/01 se ha completado la implantación generalizada de las enseñanzas reguladas por la LOGSE correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, primer curso de Bachillerato y Formación Profesional de grado medio; mientras que el segundo curso de Bachillerato y la Formación Profesional Específica de grado superior se imparten anticipadamente y de forma experimental en numerosos centros. Las Enseñanzas de Régimen Especial se encuentran en proceso de implantación (tabla 1.1).

TABLA 1.1. CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA NUEVA ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. AÑO 2001

Curso escolar	Cursos de la nueva ordenación del sistema que se implantan	Cursos regulados por la LGE que dejan de impartirse
2000/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º curso de Bachillerato</li> <li>• Formación Profesional Específica de grado medio</li> <li>• 5º curso del grado medio de Danza</li> <li>• 6º curso del grado medio de Música</li> <li>• Grado medio y superior de las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º curso de BUP</li> <li>• 1º curso de FP II de Régimen de Enseñanzas Especializadas</li> <li>• Curso de acceso a la FP de Régimen General</li> <li>• Plan antiguo de Danza</li> <li>• Plan antiguo de Música</li> </ul>
2001/02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º curso de Bachillerato</li> <li>• 6º curso del grado medio de Danza</li> <li>• Formación Profesional Específica de Grado Superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COU</li> <li>• 2º curso de FP II de Régimen de Enseñanzas Especializadas</li> <li>• 1º curso de FP II de Régimen General</li> <li>• 1º curso de especialidad de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos</li> </ul>
2002/03		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º curso de FP II de Régimen de Enseñanzas Especializadas</li> <li>• 2º curso de FP II de Régimen General</li> </ul>

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

A continuación se describe más detenidamente la organización del sistema educativo regulado en la LOGSE, comenzando por las *Enseñanzas de Régimen General*.

La **Educación Infantil** es la primera etapa del sistema educativo y no tiene carácter obligatorio. Comprende hasta los 6 años de edad y se estructura en dos ciclos de tres años de duración cada uno: el primero de los 0 a los 3 años y el segundo de los 3 a los 6. A pesar de tratarse de una etapa voluntaria, la LOGSE refuerza su carácter educativo, en contraposición a la función de guarda que se le otorgaba anteriormente.

La educación básica comprende diez años de escolaridad, iniciándose a los 6 años y prolongándose hasta los 16 años de edad. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen las etapas que abarca esta enseñanza de carácter obligatorio y gratuito.

La **Educación Primaria** es, por tanto, la primera etapa obligatoria del sistema y se organiza en tres ciclos de dos cursos cada uno, de los 6 a los 12 años de edad.

La Educación Secundaria comprende la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación Profesional Específica de grado medio. La **Educación Secundaria Obligatoria** abarca cuatro cursos, organizados en dos ciclos de dos años cada uno, entre los 12 y los 16 años de edad. El alumnado que al finalizar esta etapa supera los objetivos de la misma obtiene como titulación única el Graduado en Educación Secundaria, que faculta para el acceso al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio.

El **Bachillerato** comprende dos cursos académicos: desde los 16 años, edad que marca el final de la escolaridad obligatoria, hasta los 18 años. Los alumnos que cursan satisfactoriamente esta etapa reciben el título de Bachiller, que les faculta para acceder, en las condiciones establecidas en cada caso, a la Formación Profesional Específica de grado superior o a estudios universitarios. Para acceder a la Universidad, los alumnos deben superar previamente una prueba de acceso.

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato todo el alumnado recibe una formación básica de carácter profesional: la llamada Formación Profesional de Base. Además, la LOGSE ha regulado la Formación Profesional Específica.

La Formación Profesional Específica comprende un conjunto de ciclos formativos de organización modular y duración variable constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Se estructura en dos grados: medio y superior. A la **Formación Profesional Específica de grado medio** se puede acceder tras haber cursado la Educación Secundaria Obligatoria y haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria. No obstante, es posible acceder a esta etapa sin cumplir los requisitos académicos establecidos si con 18 años cumplidos se

supera una prueba específica de acceso que demuestre la preparación suficiente para cursar estos estudios. Tras alcanzar los objetivos de esta etapa se obtiene el título de Técnico de la correspondiente profesión.

La **Formación Profesional Específica de grado superior** se cursa tras haber obtenido el título de Bachiller. También es posible acceder a esta formación sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones Educativas, la persona demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a Ciclos Formativos de grado superior se requiere tener cumplidos los 20 años. Para quienes acrediten estar en posesión del título de Técnico y deseen acceder a un Ciclo Formativo de grado superior de la misma familia profesional, el requisito de edad para la realización de la prueba será de 18 años, y la prueba podrá sustituirse por las enseñanzas que las Comunidades Autónomas determinen. El alumnado que supera las enseñanzas de la Formación Profesional Específica de grado superior obtiene el título de Técnico Superior de la correspondiente profesión, titulación que permite el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de Formación Profesional cursados.

La **Educación Universitaria** se organiza en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. Así, en función de los ciclos cursados y de la titulación obtenida, existen distintos tipos de enseñanzas: sólo de primer ciclo, de clara orientación profesional sin continuidad con el segundo; de dos ciclos con titulación intermedia; de dos ciclos sin titulación intermedia; sólo de segundo ciclo; y de tercer ciclo. Excepto en los estudios de dos ciclos sin titulación intermedia, tras superar el primer ciclo de los estudios universitarios se obtiene el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico. Al final del segundo ciclo de estudios universitarios se otorga a los alumnos el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero; y al finalizar los estudios de tercer ciclo, el título de Doctor. Además de estas modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades ofrecen cursos de postgrado de especialización profesional, cuya estructura y titulación dependen de cada universidad.

Desde el principio de normalización, la LOGSE integra la **Educación Especial** en el sistema ordinario, introduce el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales y contempla los mecanismos necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos. De tal forma, el sistema educativo dispone los profesionales cualificados necesarios, así como una organización escolar que permite realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares adecuadas para facilitar a los alumnos la consecución de los objetivos indicados.

El sistema educativo tiene como principio básico la educación permanente. Desde este principio se regula la **Educación de las Personas Adultas**, superando concepciones de carácter estrictamente compensatorio y garantizando que los adultos puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

Las *Enseñanzas de Régimen Especial* comprenden las Enseñanzas Artísticas, las de Idiomas y las conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos. Estas últimas han sido recientemente configuradas como tales en virtud de la potestad otorgada al Gobierno en la LOGSE para establecer nuevas Enseñanzas de Régimen Especial.

Las **Enseñanzas Artísticas** proporcionan a los alumnos cualificación profesional en Música, Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño. Las enseñanzas de *Música y Danza* comprenden tres grados. El grado elemental consta de cuatro cursos de duración y al finalizarlo proporciona un certificado acreditativo de los estudios cursados. El grado medio, al que se accede tras superar una prueba específica de ingreso, está estructurado en tres ciclos de dos cursos cada uno, al final de los cuales se obtiene el título profesional de la especialidad correspondiente. Al grado superior, de duración variable, se accede desde el grado medio, con el título de Bachiller o a través de una prueba. Al finalizar las enseñanzas del grado superior, los alumnos obtienen un título superior en la especialidad correspondiente, equivalente a todos los efectos al título de Licenciado.

Las enseñanzas de *Arte Dramático*, a las que se puede acceder con el título de Bachiller o a través de una prueba específica, comprenden un solo grado de carácter superior y de duración variable. Una vez superadas estas enseñanzas se obtiene el título superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al de Licenciado.

Las enseñanzas de *Artes Plásticas y Diseño* comprenden estudios relacionados con las Artes Aplicadas, los Oficios Artísticos, el Diseño en sus diversas modalidades, la Cerámica, el Vidrio y la Conservación y la Restauración de Bienes Culturales. Estas enseñanzas se organizan en ciclos de Formación Profesional Específica de grados medio y superior. Los alumnos deben estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria para acceder al grado medio y del de Bachiller para el superior, así como superar una prueba de acceso en la que se demuestre la madurez intelectual y el dominio de habilidades específicas suficientes para cursar los estudios con aprovechamiento. No obstante, hay otras vías de acceso a estas enseñanzas para los aspirantes que, sin reunir los requisitos académicos señalados anteriormente, tengan 20 años cumplidos y superen una prueba de madurez y otra de habilidades específicas. Están considerados como estudios superiores las especialidades de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios de Cerámica, los de Vidrio y las enseñanzas de Diseño. La titulación de los alumnos que superen estas enseñanzas es equivalente a todos los efectos a la de Diplomado.

Las **Enseñanzas de Idiomas** comprenden dos niveles, pero sólo se ha desarrollado el primero. Éste consta de dos ciclos: el elemental, con una duración de tres cursos, y el superior, de dos. Al final de cada ciclo se obtiene el certificado correspondiente. Existe la posibilidad de cursar en la modalidad a distancia el ciclo elemental de inglés. Como requisito de acceso es imprescindible haber cursado el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, el Certificado de Escolaridad o el de Estudios Primarios.

Las **Enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos** se organizan en dos grados para cada una de las modalidades o especialidades: el grado medio, que a su vez se divide en dos niveles, y el grado superior. Tras la superación de cada uno de ellos se obtendrá el título de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior, los cuáles serán equivalentes a los títulos de Técnico y Técnico Superior de la Formación Profesional Específica.

En la actualidad están ya generalizadas las enseñanzas de grado elemental de Música y Danza, mientras que el resto de las Enseñanzas de Régimen Especial reguladas por la nueva ordenación van implantándose progresivamente, por lo que conviven con los planes anteriores a la LOGSE.

En 1978, la Constitución española estableció un nuevo modelo de reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas definido por un marcado carácter descentralizador. Desde su aprobación, el sistema educativo español ha experimentado un proceso de transformación por el que, paulatinamente, la Administración del Estado ha transferido funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas. Así, a lo largo de los 19 años transcurridos desde el 1 de enero de 1981, fecha en que las primeras Comunidades (Cataluña y el País Vasco) recibieron los medios y recursos para ejercer sus competencias en educación, hasta el 1 de enero de 2000, en que lo hicieron las últimas, las 17 Comunidades han asumido las funciones, servicios y recursos en materia de educación tanto no universitaria como universitaria.

Este modelo descentralizado de administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los centros docentes.

El **Estado** tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, competencias de índole normativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también cuenta con otras de carácter ejecutivo.

De esta forma, son competencias exclusivas del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD), en calidad de órgano de la Administración Central del Estado:

- la promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo y de la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza;
- la cooperación educativa internacional;
- el fomento y la coordinación general de la investigación;

### 1.1.3. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

- el establecimiento de la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español;
- la regulación de las enseñanzas básicas que garanticen el derecho y el deber de conocer la lengua castellana, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas para la elaboración de normas y la adopción de las medidas que sean necesarias para garantizar el derecho de los ciudadanos al uso y conocimiento de sus propios valores lingüísticos;
- la Alta Inspección del sistema educativo, como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de la normativa básica;
- la planificación general de inversiones en enseñanza de acuerdo con las previsiones que suministran las Comunidades Autónomas;
- la política de ayuda al estudio con cargo a los Presupuestos Generales del Estado;
- la titularidad y administración del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) y de los centros públicos en otros países, y el régimen jurídico de los centros extranjeros en España; y
- la estadística educativa para fines estatales.

En cada Comunidad Autónoma, la Administración Estatal cuenta con un órgano con capacidad ejecutiva para llevar a cabo las competencias educativas exclusivamente estatales. Este órgano es la Alta Inspección.

A las **Comunidades Autónomas** les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado.

Así, las funciones que desempeñan las Administraciones Autonómicas se refieren, entre otras, a las siguientes cuestiones:

- el Servicio de Inspección Técnica de Educación;
- la titularidad administrativa de los centros, las funciones derivadas de ella y las competencias referidas a la creación y/o autorización y funcionamiento tanto de centros docentes públicos como privados;
- la elaboración, aprobación y ejecución de proyectos de reforma, equipamiento y nuevas construcciones;
- la administración de personal;
- el diseño, aprobación y desarrollo de planes de experimentación e investigación pedagógica;
- el desarrollo de las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta;
- la tramitación y concesión, en su caso, de subvenciones a los centros docentes privados;
- la gestión de becas y ayudas al estudio;
- la regulación de la composición y funciones del Consejo Escolar que existe en algunas de las Comunidades Autónomas con funciones y servicios en materia educativa; y

- los servicios de atención al alumnado (orientación escolar, equipos multi-profesionales, etc.).

Cada Comunidad Autónoma ha configurado su propio modelo de Administración Educativa, en unos casos como *Consejería* y en otros como *Departamento*, en respuesta a las funciones que han asumido y según los servicios que han recibido sus respectivos estatutos.

Los cometidos que la legislación encomienda a las **corporaciones locales** no les confieren la condición de Administración Educativa, pero reconocen su capacidad para cooperar con las Administraciones (Estatal y Autonómica) en el desarrollo de la educación. Así lo hacen en la creación, construcción y mantenimiento de los centros públicos docentes, en la realización de actividades o servicios complementarios y en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. No hay una estructura responsable de desempeñar estas funciones común a todos los ayuntamientos, aunque lo habitual es la existencia de *Concejalías de Educación*. En algunos municipios grandes se han establecido *Institutos Municipales de Educación*.

El reparto de competencias entre los distintos niveles hace necesaria la **coordinación entre las Administraciones Educativas** para garantizar el adecuado desempeño de algunas funciones, tales como las decisiones de política educativa que afectan al conjunto del sistema y a la planificación general de la enseñanza o el intercambio de información para las estadísticas de la enseñanza, así como el desarrollo de la investigación educativa, la ordenación general y perfeccionamiento del profesorado, el registro de centros docentes y las autorizaciones de libros de texto y demás material didáctico. El órgano encargado de facilitar la coordinación administrativa y el intercambio de información en cuanto a la programación general de la enseñanza es la *Conferencia de Consejeros Titulares de Educación*, formada por los consejeros de gobierno de las Comunidades Autónomas y la ministra de Educación, Cultura y Deporte. Su función es de carácter consultivo, ya que carece de capacidad de decisión. Existen, además, otras comisiones de coordinación entre las Administraciones para diferentes cuestiones.

En estos últimos años ha ido incrementándose el interés y la importancia de la evaluación del sistema educativo en conjunto y de los elementos que lo componen. Así, la LOGSE la considera como uno de los factores que requieren atención prioritaria por parte de los poderes públicos por su contribución a la calidad y mejora de la enseñanza, a la vez que regula y amplía su ámbito de aplicación. En ella se afirma que la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente ordenación del mismo, a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y la propia Administración. La LOPEG, por su parte, además regular ciertos aspectos de la evaluación del sistema en su conjunto, aborda la evaluación de los centros docentes, de la función pública docente, de la función directiva y de la inspección en educación.

#### 1.1.4.

#### EVALUACIÓN DEL SISTEMA

Los organismos estatales encargados de la **evaluación general del sistema educativo** son el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), para las enseñanzas de niveles no universitarios, y el Consejo de Universidades, para la enseñanza universitaria.

El propósito fundamental del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) es proporcionar información relevante a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos sobre el grado en que el sistema educativo alcanza las metas establecidas para el mismo en un momento determinado de su desarrollo. Más concretamente, las competencias de este organismo son: evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas establecidas para los diversos niveles, ciclos y grados del sistema educativo; realizar investigaciones, estudios y evaluaciones acerca del sistema; evaluar las reformas generales del sistema, así como la estructura, alcance y resultados de las innovaciones introducidas en el mismo; elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema; elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas y sus correspondientes centros; proporcionar e intercambiar información con las Administraciones Educativas para facilitar la toma de decisiones; informar a los distintos sectores de la sociedad sobre el funcionamiento y resultados del sistema educativo; y publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas, así como de las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación. Igualmente, le corresponde la propuesta de iniciativas y sugerencias que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, y la coordinación estatal en los estudios internacionales.

Las actuaciones que el INCE lleva a cabo son de cuatro tipos: de carácter permanente, de participación en estudios internacionales, de organización interna y proyectos específicos. Entre las acciones de carácter permanente se encuentran la elaboración del sistema estatal de indicadores educativos; la construcción de un banco de ítems y pruebas de rendimiento; y el diseño y desarrollo de programas de formación de especialistas en evaluación. Por lo que se refiere a la participación en estudios internacionales, el INCE toma parte actualmente, entre otros, en el Proyecto Internacional de Indicadores de Educación (Proyecto INES) y el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (Proyecto PISA), ambos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en el Proyecto Piloto sobre Evaluación de la Calidad en la Educación de la Unión Europea y en el Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En cuanto a los proyectos específicos desarrollados por el INCE, cabe destacar las evaluaciones de la Educación Primaria (dos hasta el momento), la evaluación de la Educación Secundaria, el estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en España y las actuaciones tendentes a promover la evaluación interna y la calidad en la gestión de los centros públicos. Además, el Instituto está elaborando un plan a largo plazo de evaluaciones cíclicas de los diversos niveles del sistema educativo.

Las unidades de evaluación de las distintas Comunidades Autónomas colaboran con el INCE en las diferentes actividades de evaluación del sistema

educativo español, siendo las encargadas de realizar la evaluación del sistema educativo en su territorio.

Por lo que se refiere a la evaluación de las enseñanzas universitarias, el Consejo de Universidades puso en marcha, en 1992, el *Programa Experimental de Evaluación Institucional de la Calidad del Sistema Universitario*, con el objetivo central de ensayar metodologías que le permitieran elaborar un programa de evaluación. Posteriormente, en 1994, y dentro del contexto europeo, se inició el *Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior* con la intención de enriquecer y alentar los programas nacionales y de dotar de dimensión europea a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, poniendo a prueba un método común abierto a las adaptaciones nacionales. El método se apoyó en los principios de autonomía e independencia respecto de los Gobiernos, autoevaluación, evaluación externa y difusión de los resultados. El protocolo utilizado se elaboró siguiendo el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM). Con estas experiencias, en 1995 se puso en marcha el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Sus objetivos son promover la evaluación institucional de la calidad en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y la organización-gestión universitaria; elaborar metodologías homogéneas y criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en la Unión Europea; y proporcionar información objetiva a la sociedad, así como a las Administraciones Educativas y al Consejo de Universidades, que pueda servir de base para la toma de decisiones. El Plan tiene una duración de cinco años y se ejecuta a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional. En él no se establece previamente qué universidades, titulaciones o departamentos deben evaluarse en cada una de las convocatorias, sino que opta por que sean éstas las que determinen su alcance al solicitar la subvención para un proyecto concreto, considerando la titulación como la unidad mínima evaluable. Se adopta, por tanto, un modelo mixto de evaluación homologable al empleado en los sistemas universitarios internacionales, que tiene en cuenta un proceso de revisión interna (autoevaluación) junto a otro de evaluación externa (evaluación por pares). El Consejo de Universidades elabora un informe anual en el que se recogen globalmente los resultados del Plan.

Algunas Comunidades Autónomas han creado Agencias de Evaluación de la Universidad coordinadas con el Plan Nacional de Evaluación. Éste es el caso de Andalucía, con su Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), y de Cataluña, con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario (AQ).

La **evaluación de los centros docentes** es un elemento imprescindible para la mejora de la calidad educativa, no en vano es en este nivel donde se desarrollan los procesos educativos básicos. En la LOPEG se determina que los centros tienen que evaluar su propio funcionamiento y que tanto los órganos de gobierno como los diferentes sectores de la comunidad educativa colaborarán en las actuaciones de evaluación externa que se lleven a cabo desde las Administraciones Educativas. De esta forma, se plantea una doble visión de la evaluación de centros: la evaluación interna, llevada a cabo por la propia

comunidad educativa con apoyos externos; y la evaluación externa llevada a cabo por especialistas en evaluación, normalmente por la Inspección de Educación. En cualquier caso, son las Comunidades Autónomas las responsables de diseñar y poner en marcha los planes de evaluación en sus territorios de gestión.

En el curso 1991/92, el Ministerio de Educación puso en marcha una primera experiencia piloto sobre evaluación externa de los centros docentes denominada Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA). Su objetivo era impulsar procesos de evaluación interna en los centros, facilitarles el apoyo especializado por medio de técnicas e instrumentos para desarrollar su autoevaluación y difundir una cultura evaluadora con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, a través de un proceso de evaluación formativa externa realizado por inspectores. En los cinco años en los que estuvo vigente dicho Plan participaron 1.076 centros, 523 de Educación Primaria y 553 de Educación Secundaria.

En noviembre de 1995, con la aprobación de la LOPEG, se abrió un nuevo capítulo en la historia de la evaluación de centros docentes en España. A partir de esa fecha tanto el Ministerio de Educación, para los centros situados en su territorio de gestión, como diferentes Comunidades Autónomas han establecido sus propios planes de evaluación. Básicamente, todos ellos comparten los mismos objetivos y características. Así, su finalidad común es mejorar la calidad de la enseñanza y servir como instrumento para detectar los aciertos y los errores y conseguir, de esta forma, profundizar en aquéllos y rectificar éstos. La evaluación de los centros debe favorecer también que la Administración Educativa correspondiente adopte las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Sus resultados han de servir para elaborar un plan de mejora del centro que contribuya, finalmente, a que todos los alumnos reciban una enseñanza de mayor calidad.

Lo más característico de estos planes es el establecimiento de un doble sistema de evaluación, interno y externo. En el primer caso, el Consejo Escolar y/o el Claustro es quien realiza la evaluación del proyecto educativo de centro, de los proyectos curriculares, de la programación general anual y de las actividades complementarias y extraescolares, así como del proceso de enseñanza y de la evolución del rendimiento académico de los alumnos. La evaluación externa, que es realizada periódicamente por los servicios de Inspección de Educación con la colaboración de todos los órganos y sectores de la comunidad, tiene en consideración el contexto socioeconómico del centro y sus recursos y se lleva a cabo sobre la organización, la gestión, el funcionamiento y los resultados, así como sobre el conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que respecta a la valoración de la función pública docente, la función directiva y la Inspección educativa de niveles no universitarios, la LOPEG estableció que las Administraciones Educativas deben elaborar planes para su puesta en marcha. Sin embargo, por el momento, ninguna Administración ha desarrollado planes específicos para ello. Esta Ley determina que para la **valoración del profesorado** «deberán colaborar con los servicios de Inspec-

ción de Educación los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezca, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente». También afirma que se garantizará la participación de los profesores en el proceso de valoración. El plan de valoración que adopte cada Comunidad, también según la LOPEG, deberá incluir los fines y criterios precisos y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los docentes de los centros públicos. De esta manera se pretendía ligar los resultados de la evaluación a la carrera profesional del docente.

Los únicos intentos realizados por las Administraciones Educativas para la valoración del profesorado están ligados a la concesión de las licencias por estudios y al acceso a la función directiva. Ambos suponen un «ensayo» por parte de la Administración para buscar el mejor modelo de evaluación, así como para crear entre el profesorado una cultura de valoración de su función, por lo que su análisis resulta de interés. Entre otros requisitos, para la concesión de una licencia por estudios, la Inspección lleva a cabo la valoración de la labor profesional de los candidatos, contando para ello con unos baremos específicos sobre las siguientes actividades: la labor docente, el asesoramiento y apoyo psicopedagógico desde los equipos de orientación, la función directiva y la labor de inspección. Igualmente, para obtener la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros públicos, los docentes han de reunir dos requisitos. El primero alude a la formación previa, concretada en la posesión de determinadas titulaciones o lograda tras la superación de programas específicos para este fin. El segundo requisito consiste en la valoración positiva de la actividad profesional desarrollada por el profesor. En esta valoración se tiene en cuenta la docencia directa en el aula, las actividades relacionadas con ella y las iniciativas para mejorar la práctica docente, así como otras actuaciones de carácter general relacionadas con la coordinación pedagógica, la participación en la vida del centro y la atención a los alumnos y a sus familias.

En cuanto a la **valoración de la función directiva**, la LOPEG también afirma que «las Administraciones Educativas establecerán un plan de evaluación de la función directiva, que valorará la actuación de los órganos unipersonales de los centros sostenidos con fondos públicos». Esa misma Ley, en el artículo referido al apoyo a los equipos directivos, hace mención a la valoración de los directores de centros, ligada al mantenimiento de una parte del complemento retributivo después de haber abandonado el cargo. Como se ha señalado anteriormente, hasta el momento no se ha establecido ningún plan general de evaluación. No obstante, algunas Comunidades Autónomas han iniciado actuaciones para la consolidación parcial del complemento retributivo correspondiente al primer cuatrienio de ejercicio de la función directiva. La única actividad evaluadora se realiza dentro del procedimiento de acreditación para el ejercicio de la función directiva. En ese caso, dicha valoración se realiza teniendo en cuenta las competencias de cada cargo directivo y las características y el contexto socioeducativo del centro. Incluye aspectos relacionados con la eficacia en la organización y gestión de los recursos, la participación en la elaboración y puesta en práctica de las líneas educativas del centro y las iniciativas adoptadas para la contribución en la

mejora de la calidad de la enseñanza impartida en el centro. Los instrumentos que utiliza la Inspección para valorar la labor de los aspirantes a la función directiva son: documentos (relativos a la planificación, organización y gestión del centro, y los derivados del funcionamiento de los órganos de gobierno o de coordinación docente), cuestionarios que contienen los indicadores de valoración y entrevistas semiestructuradas con las fuentes citadas y con el propio interesado.

Otro aspecto es la **valoración de la inspección**. Al igual que en los casos anteriores, la LOPEG afirma que las Administraciones Educativas establecerán un plan de evaluación de la Inspección de Educación para valorar el cumplimiento de sus funciones, pero aún no ha sido desarrollado por ninguna de ellas; de hecho, frente a los casos anteriores, no se cuenta siquiera con experiencias piloto al respecto.

En las **enseñanzas universitarias**, sin embargo, está muy desarrollada la evaluación del profesorado. Las dimensiones que se evalúan son la actividad docente y la actividad investigadora. Ambas tienen como objeto adecuar las retribuciones económicas a las peculiaridades de ese personal e incentivar la realización de ambas actividades. En la evaluación se considera el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, la congruencia entre los objetivos docentes y la evaluación efectuada de dichos objetivos, la atención y la asistencia a los alumnos, y el cumplimiento de los objetivos didácticos. Además, se tienen en cuenta la participación en actividades de extensión universitaria, cursos de perfeccionamiento, títulos propios de las universidades, tareas docentes en programas de postgrado u otras actividades docentes institucionales, así como las actividades de servicio a la comunidad universitaria y la participación en la misma. Los criterios utilizados en la evaluación de la actividad investigadora son: la contribución de la actividad al progreso del conocimiento, su innovación y creatividad de acuerdo con la situación científica española en ese momento, y las circunstancias de la investigación dentro de la disciplina que está siendo evaluada, con preferencia de los trabajos científicos frente a los descriptivos, los de simple aplicación de los conocimientos establecidos o los de carácter divulgativo.

#### **1.1.5. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LAS REFORMAS ACTUALES Y FUTURAS**

Un sistema educativo es, por su misma naturaleza, algo dinámico que, por una parte, debe estar atento a los cambios sociales y, por otra, a los cambios y adelantos que se produzcan en los diversos campos del conocimiento, de modo muy especial en el científico, y que son los que van a condicionar los cambios correlativos en los currículos escolares.

Por estas razones, con independencia de que el actual sistema educativo ha presentado deficiencias —que analizaremos en el apartado 1.3.—, se hacía preciso actualizar y revisar los currículos, algunos de los cuales, en un periodo de diez años, habían quedado obsoletos, y otros, formulados de modo excesivamente genérico e impreciso, habían dado lugar a interpretaciones muy diversas.

Además, para mejorar la calidad del sistema educativo, era igualmente preciso elaborar una normativa legal que permitiera superar las deficiencias del actual sistema.

La descripción del sistema educativo vigente, efectuada en los apartados anteriores, pone de manifiesto que se trata de una estructura muy compleja, en la que intervienen múltiples elementos –legales, curriculares, organizativos, administrativos y de gestión–; esta compleja estructura, como es lógico, puede presentar disfunciones o, simplemente, necesitar los adecuados reajustes para adaptarse a las demandas sociales. Por ello se ha hecho necesario introducir reformas, algo previsto ya en la LOGSE. Al final de su Preámbulo se dice:

«La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin la cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla, sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido este el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo periodo de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.»

Dentro de este espíritu de flexibilidad de la LOGSE, pues, se han emprendido las necesarias reformas, tendentes a mejorar la calidad del sistema educativo. Sin embargo se hacía preciso elaborar una nueva normativa, atenta a las demandas objetivas de la sociedad. En efecto, la LOGSE, pese a suponer que en sus estructuras podían introducirse reorientaciones, no podía prever hasta qué punto la realidad futura iba a demandar, precisamente, otras estructuras; ni tampoco –como veremos en 1.3.– que algunos de sus principios básicos, como el de la comprensividad, iban a mostrarse ineficaces.

Las reformas emprendidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fundamentalmente a partir del año 2000, aunque se habían ido gestando a lo largo de la anterior Legislatura, son las que se detallan a continuación.

Como primera medida en la mejora de la calidad del sistema educativo, se han fijado unas enseñanzas mínimas, básicas o comunes, mediante dos **Reales Decretos**: el **Real Decreto 3473/2000**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y el **Real Decreto 3474/2000**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Estos dos Reales Decretos han obedecido a una doble finalidad: mejorar y actualizar los currículos y contribuir a la vertebración del sistema educativo. Estas dos tareas eran urgentes, y de ahí que se haya comenzado por una normativa de inferior rango, ya que la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, que se está elaborando en la actualidad, no podía atender a la solución de los problemas inmediatos del sistema educativo.

En lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria, el RD. 3473/2000, contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza mediante las siguientes modificaciones:

1. Una mayor carga horaria en el Primer Ciclo, en materias instrumentales como la Lengua Castellana y Literatura y las Matemáticas.
2. La definición del currículo por cursos. (Antes se establecía para toda la etapa, y eran los centros los que secuenciaban y distribuían los contenidos por ciclos y cursos).
3. Actualización de los contenidos en todas las áreas. Como se apuntó más arriba, esto era fundamental, puesto que en un momento como el actual, de tan acelerados cambios, los contenidos de la enseñanza, aunque sean elementales, quedan pronto obsoletos.
4. Atención fundamental a los conceptos, más que a los «procedimientos», ya que se entiende que, con la adecuada didáctica, los alumnos adquieren los procedimientos a la vez que los conceptos. De otro modo: la distinción entre «contenidos conceptuales» y «procedimentales» resulta un tanto artificiosa, porque en la práctica ambos se dan unidos.
5. Introducción, en el área de Tecnología, de contenidos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, totalmente imprescindibles para desenvolverse en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Por lo que hace al Bachillerato, el RD. 3474/2000, también introduce modificaciones que contribuyen a mejorar la calidad del sistema educativo.

1. Se ha ampliado el currículo de la asignatura de Filosofía, que es común a los dos cursos, de tal modo que todos los alumnos la estudien, sea cual sea la modalidad que elijan. La Filosofía se ha concebido en dos etapas, una primera centrada en las grandes cuestiones de la filosofía occidental, enfocada con un criterio abierto, de tal modo que los profesores puedan impartirla desde distintos enfoques sistemáticos, y una segunda histórica, en la que se propone el estudio de las diferentes épocas, con atención preferente a algunos de los filósofos más relevantes de la historia del pensamiento.
2. Se ha ampliado el número de materias propias de modalidad en los cuatro bachilleratos, añadiéndose Dibujo Técnico II en el de Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Tecnología, y también se añaden Griego II e Historia de la Música en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.
3. Se han distribuido las materias comunes por curso, cuatro en cada uno, y se especifican cuáles. Antes no estaba determinada su distribución, pudiéndose cursar en los dos o en sólo uno de ellos, según lo decidiesen las Administraciones educativas competentes.
4. Se fija el número de materias de modalidad en tres por curso, mientras que en la situación anterior se determinaba que el alumno debía cursar seis materias de modalidad entre los dos cursos.

5. Se ha establecido que las materias de modalidad vinculadas a cada una de las vías de acceso a la Universidad se deben estudiar en segundo curso.
6. Se han actualizado todos los currículos y se han introducido nuevos y más completos planteamientos en algunos contenidos fundamentales.

Sin embargo, esta actualización y concreción de los currículos, no sólo contribuye a elevar la calidad del sistema educativo, sino que también es un importante factor para su vertebración. Las diecisiete Comunidades Autónomas tienen ya competencias educativas plenas. Como es lógico, estas competencias educativas plenas no son, sin embargo, exclusivas. Corresponde al Estado la tarea fundamental de vertebrar el sistema educativo, de tal modo que no existan diecisiete subsistemas aislados, sino uno básico y fundamental que está constituido por las denominadas «enseñanzas mínimas». Esta necesidad de vertebración se impone para garantizar, a todo ciudadano español, una formación básica común, lo que permite la movilidad por todo el territorio del Estado.

Las CCAA, en uso de sus competencias, han fijado en ocasiones currículos que no permitían esta necesaria vertebración. Pero esto ha sido posible porque las denominadas enseñanzas mínimas, tal y como estaban contempladas en la legislación aún vigente, permitían, por su propia indeterminación, concreciones muy diferentes, a veces contradictorias.

Esta inconcreción de las enseñanzas mínimas, que se habían llegado a entender como un «mínimo de enseñanzas», o conjunto de epígrafes genéricos, susceptibles de concretarse de muy diversos modos, exigían una revisión profunda de su sentido y estructura.. De ahí que los contenidos se hayan precisado, estableciendo de este modo lo que todos los ciudadanos españoles deben conocer, con independencia de las concreciones que las CCAA, en uso de sus competencias, introduzcan en sus respectivos currículos.

Además de estos dos RRDD, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tiene **previstas reformas en una nueva normativa**, mediante tres leyes, todavía no aprobadas, y cuyos borradores están en distintos estados de desarrollo. Son las siguientes:

La **Ley de Universidades**, que modifica la Ley de reforma Universitaria (LRU) de 1983, supone la introducción de cambios relevantes relacionados con el profesorado y los órganos de Gobierno de las Universidades.

En lo que se refiere al profesorado, se modifica el proceso de selección, que se hará mediante una habilitación estatal, y no por universidades, como se hace ahora, lo que da lugar a una considerable endogamia. Los tribunales estarán formados por siete miembros, elegidos por sorteo entre los profesores funcionarios de toda España.

Se crean, además, nuevas figuras de docentes no funcionarios, como el ayudante doctor y el profesor contratado doctor. El primero podrá ser contratado por la universidad por un máximo de cuatro años; el segundo debe acreditar

dos años de actividad docente o investigadora y haber recibido una evaluación externa positiva. Por otra parte, los profesores ayudantes que preparan el doctorado, en vez de poder serlo durante dos años antes de defender la tesis –como sucede con la LRU–, podrán estar cuatro años.

Los Órganos de Gobierno se modifican, ya que se crea un nuevo órgano, que es el Consejo de Gobierno, presidido por el rector, y que gobernará la universidad.

Existirá también un Consejo de Dirección, mientras que la representación y el control serán ejercidos por el claustro, el Consejo Social y una Junta Consultiva.

La elección del rector se realizará por sufragio universal ponderado. Intervenirán en la votación estudiantes, personal administrativo y profesores, aunque será más valorado el voto del profesorado.

La Ley propone también la creación de una Agencia de Evaluación y Calidad de las Universidades, aunque sólo serán evaluadas aquellas universidades que se presenten de forma voluntaria.

**La Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones**, es la primera ley que se realiza sobre la Formación Profesional en España.

El objetivo fundamental de esta nueva Ley es el de articular las ofertas educativas con las necesidades del mercado de trabajo. De este modo, la cualificación profesional facilita una mejor inserción laboral. Esto lleva a un nuevo planteamiento, más realista y, sobre todo, más homologable con las directivas europeas.

Ante todo, se trata de *relacionar directamente la formación con el empleo*, ya que las empresas necesitan, para ser competitivas, que sus recursos humanos tengan la cualificación adecuada y actualizada de forma permanente. Para ello la Ley prevé un Programa Nacional de Formación Profesional, y crea un Catálogo de Cualificaciones Profesionales, constituido precisamente por aquellas que se han identificado como necesarias por el sistema productivo. Junto a este Catálogo existirá otro Catálogo de Formación profesional, constituido por los módulos necesarios para acceder a las Cualificaciones.

Otra importante propuesta de la Ley de Formación Profesional es el de la *integración de las ofertas formativas*. En la actualidad existen tres subsistemas, que están desconectados: la Formación Profesional inicial o reglada, que es responsabilidad de las Administraciones Educativas; la ocupacional, dirigida a los desempleados; y la continua, que se organiza por los agentes sociales para actualizar a los trabajadores que están ocupados.

La nueva ley tiene prevista la integración de los tres subsistemas, de tal modo que la formación superada en una modalidad pueda ser reconocida por las otras.

Para favorecer la integración de las ofertas de Formación Profesional, la Ley tiene previstos unos Centros Integrados, que serán aquellos que las Administraciones competentes creen o autoricen para que en ellos pueda impartirse la inicial, la ocupacional y la continua.

La ley prevé además *el reconocimiento de las competencias y las cualificaciones profesionales*. Se trata, mediante esta medida, de que las personas que poseen importantes competencias profesionales, adquiridas en su experiencia laboral o a través de aprendizajes no formales, pero sin que estén reconocidas oficialmente, puedan evidenciar estas competencias y ser acreditadas. Esto será posible en el momento en que se disponga de un Catálogo de Cualificaciones que establecerá lo que las personas deben saber hacer en los diferentes puestos de trabajo. Como es obvio, esta medida constituye un importante aliciente para que las personas se formen y adquieran un Título o un Certificado de Profesionalidad, lo que facilitará su inserción laboral.

La Ley establece también los ámbitos competenciales y de participación. El Consejo General de la Formación Profesional, en el que a partir de 1997 se han incorporado las CCAA, es el órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional, por lo que su actividad es fundamental para el desarrollo del Sistema Nacional de la Formación Profesional y de las Cualificaciones.

La tercera Ley prevista por el Gobierno es la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación**, que permita remediar las deficiencias de la actual normativa y, sobre todo, alcanzar niveles de calidad y excelencia homologables con los países más avanzados.

La Ley se propone *la ordenación básica de las enseñanzas*. De modo especial es importante reorganizar la Educación Secundaria Obligatoria que, como veremos en el apartado 1.3., es la fuente más importante de problemas educativos. Para ello, frente a la enseñanza comprensiva, se pretende organizar una enseñanza que permita diferentes alternativas, vías formativas o itinerarios.

Los itinerarios, entendidos en el amplio sentido de proporcionar vías alternativas según las necesidades e intereses de los alumnos, permitirán realizar una progresiva integración social de los alumnos con necesidades distintas, como puede ser el caso de los inmigrantes, el caso de los alumnos con minusvalías físicas o psíquicas, o el de aquellos que no quieran permanecer en el sistema.

La Ley revisará también el sistema de evaluación, la denominada promoción automática y el insuficiente sistema de repeticiones de curso.

También se considerará *la problemática que suscita el Bachillerato*, que con sólo dos cursos es el más breve de Europa, y con el que es difícil preparar a los alumnos para que accedan a los Ciclos Formativos de Grado Superior o a la Universidad.

La Ley de Calidad se ocupará también del *profesorado*, cuya figura social se ha devaluado, aparte de que se constata una progresiva pérdida de autoridad en el desarrollo de sus funciones. La Ley se propone modernizar la formación inicial del profesorado y revisar el sistema de acceso a los cuerpos docentes, adaptándolo a las necesidades del sistema educativo.

Se estimulará la formación permanente del profesorado mediante una acreditación homologada que le permita progresar en su carrera docente, así como reconocer la dedicación especial docente, como cargos directivos, tutorías,

jefaturas de departamento, puestos de especial dificultad, etc. La Ley, además, reforzará la autoridad del profesorado mediante una adecuada revisión de las normas que regulan la convivencia en los centros educativos.

Otro aspecto importante de la Ley es la atención a la *función directiva*. El sistema actual de elección impide el correcto desarrollo de sus funciones. Pero, sobre todo, es preciso profesionalizar las funciones de los cargos directivos (Directores, Jefes de Estudio y Secretarios), de tal modo que se garantice un mayor nivel de preparación para el ejercicio de sus respectivas tareas y responsabilidades.

La Ley se propone también reorganizar la *Inspección Educativa*. La organización actual se realiza sin tener en cuenta el nivel de procedencia –Primaria o Secundaria–, ni tampoco la especialidad de los inspectores, lo que dificulta una labor profesional de calidad. Para ello es imprescindible profesionalizar y especializar la Inspección Educativa como elemento clave para mejorar el sistema, estableciendo las especialidades precisas para llevar a cabo el verdadero asesoramiento didáctico que se espera de un Inspector en los diferentes niveles, etapas, áreas o asignaturas en las que se articula el sistema educativo. Y, además, es necesario revalorizar el papel de la Alta Inspección del Estado, con el fin de garantizar el cumplimiento de la normativa básica en las Comunidades Autónomas.

Todas estas medidas constituyen el marco en el que actualmente se desarrollan las tareas de elaboración de la Ley de Calidad. En el momento en que se cierra este Informe –junio de 2001–, se trata de un proceso todavía abierto, al que sólo nos referimos como reformas previstas.

## **PRINCIPALES LOGROS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS OBTENIDOS EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS**

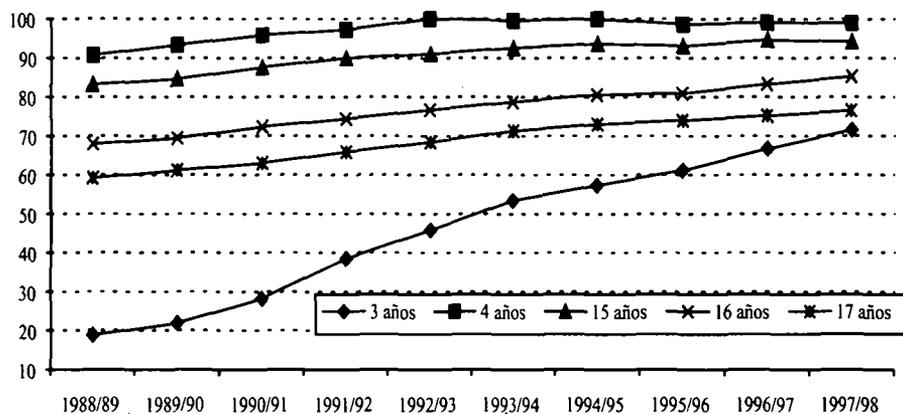
**1.2.** El sistema educativo español ha acometido grandes reformas en las últimas décadas del siglo XX, las cuales, sin duda, arrancan de la propia Constitución. La última de las reformas globales nació en 1990 con la LOGSE y, por tanto, los diez años transcurridos desde entonces constituyen un buen periodo para calibrar los logros obtenidos. En el presente apartado se realiza un breve repaso de aquellos aspectos que se han considerado relevantes para valorar dichos logros. Así, se presenta una panorámica general del acceso a la educación con visión presente y retrospectiva, de los principales logros respecto a la equidad y calidad del sistema educativo y, finalmente, se señalan distintos aspectos en relación con la participación de la sociedad en el proceso de cambio.

### **EL ACCESO A LA EDUCACIÓN**

**1.2.1.** El sistema educativo español ha realizado durante las últimas décadas un considerable esfuerzo por extender la escolarización a toda la población infantil y juvenil. Así, se ha pasado de unas tasas globales bajas en comparación con los países de la Unión Europea a una situación comparable a la de cualquiera de estos países. En este esfuerzo merece ser destacado el impulso dado por la LOGSE en 1990 al establecer los 16 años como límite de la edad de escolarización obligatoria y común para todos los alumnos. De esta forma, a partir del curso 1999/2000, fecha en que se generalizó la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las tasas de escolarización para las edades comprendidas entre 6 y 16 años son del 100%.

El análisis de la evolución de las tasas de escolaridad desde el curso 1988/89 muestra un claro avance para todas las edades (gráfico 1.2). Sin embargo, son las tasas correspondientes a los 3 años de edad las que han experimentado un aumento más significativo: en dicho curso 1988/89, apenas el 19% del alumnado de esta edad estaba escolarizado, mientras que en el curso 1997/98, último con cifras oficiales consolidadas, se supera el 71%. A los 16 años se ha superado la tasa del 67,9% en 1988/89, alcanzando el ya comentado 100% en el curso 1999/2000.

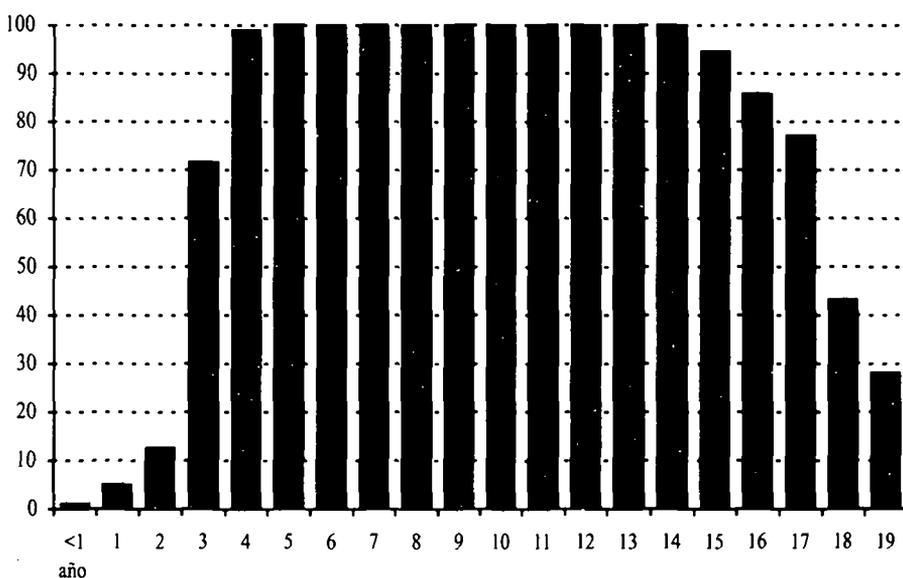
GRÁFICO 1.2. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS NETAS DE ESCOLARIDAD EN EDADES SIGNIFICATIVAS. CURSOS 1988/89 A 1997/98



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística (MECD).

En la actualidad, los datos de escolarización de la población reflejan una realidad bastante satisfactoria, tal y como puede apreciarse en el gráfico 1.3.

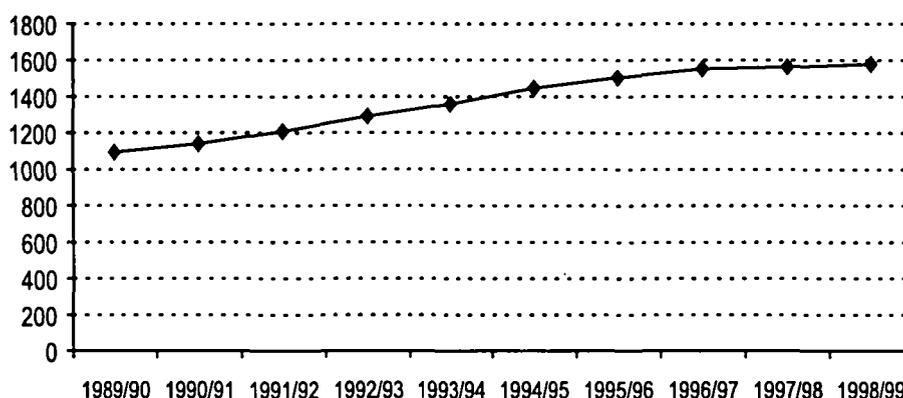
GRÁFICO 1.3. TASAS NETAS DE ESCOLARIDAD EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR EDAD. CURSO 1997/98



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística (MECD).

El número de jóvenes que acceden a **Enseñanzas Universitarias** también ha sufrido un importante avance en los últimos años. Así, en la última década se ha incrementado en casi el 50% el alumnado en este nivel, pasando de cerca de 1.100.000 alumnos en el curso 1988/89 a casi 1.600.000 en 1998/99. No obstante, como puede observarse en el gráfico 1.4, aunque el crecimiento del número de alumnos universitarios ha sido ininterrumpido, se observa un incremento más lento en los últimos años, como consecuencia del efecto de la disminución de las tasas de natalidad.

GRÁFICO 1.4. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CURSOS 1989/90 A 1998/99



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del Consejo de Universidades.

En definitiva, la valoración global que puede hacerse de los logros obtenidos por el sistema educativo español en cuanto a acceso a la educación y cotas de escolaridad de la población a lo largo de la década de los noventa, teniendo en cuenta no sólo la situación actual sino también la evolución de los datos, es realmente muy positiva. A la luz de dichos datos se puede afirmar que el sistema educativo español está logrando satisfacer progresivamente las demandas de formación de la población joven y consiguiendo compensar a la vez una de las tradicionales causas de desigualdad: la desescolarización.

### CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

**1.2.2.** La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, establece que las Administraciones Educativas deberán prestar atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, en especial a: la formación del profesorado, la programación docente, la función directiva, la innovación y la investigación educativas, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo. De esta forma define y, en ocasiones, reforma los elementos que considera fundamentales para la calidad educativa.

En este epígrafe se analizan los cambios acaecidos en el sistema educativo español en cinco de los factores señalados. Los aspectos relativos a la programación docente y a la evaluación del sistema se recogen en otros apartados de este informe (2.1 y 1.1.4, respectivamente).

Las reformas emprendidas en la **formación del profesorado** afectan tanto a la formación inicial como a la permanente. Aunque el nivel de estudios requerido para impartir docencia en los distintos niveles no ha sufrido ningún cambio, a lo largo de estos años se ha reformado la formación inicial de los futuros profesores: se han modificado los planes de los estudios universitarios conducentes a las titulaciones requeridas para la enseñanza, y se ha regulado y ampliado la formación pedagógica de los licenciados que deseen acceder a la profesión docente en Educación Secundaria. La formación permanente se configura como un derecho y una obligación de todo el profesorado, siendo las Comunidades Autónomas y la Universidades las responsables de planificarla. Ambas instancias deben garantizar una oferta diversificada y gratuita de estas actividades por medio del fomento de los programas de formación permanente y de la creación de centros e institutos para la formación del profesorado.

España estableció, en 1985, un modelo de **dirección escolar** propio basado en el principio de participación de la comunidad escolar. De esta forma, el director es elegido entre los docentes de ese centro por el Consejo Escolar (formado por representantes de padres, profesores y personal de administración y servicios, un representante del ayuntamiento y, en los centros de Secundaria, representantes de los alumnos). En estos últimos 10 años se han producido algunas modificaciones en el modelo, tendentes fundamentalmente a garantizar una adecuada formación previa al acceso al cargo para realizar las tareas directivas, dotarles de mayores competencias y responsabilidades y hacer más atractivo el puesto.

En la década de los noventa, **la innovación y la investigación educativas** han ido adaptándose a las necesidades del sistema y acercándose más a los centros educativos. El *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) ha sido, desde 1983, el organismo del Ministerio de Educación encargado del fomento, coordinación y difusión de investigaciones y estudios de carácter educativo, desarrollando a lo largo de toda su trayectoria una importante labor en materia de investigación. A su vez, la puesta en marcha de la LOGSE y su desarrollo normativo posterior vinieron marcados por un fuerte componente curricular, de tal forma que la innovación educativa se orientó al desarrollo de materiales didácticos y condujo al Ministerio a crear, en 1994, el Centro de Desarrollo Curricular. A partir de 1996 se fusionaron ambos organismos, uniendo administrativamente en el CIDE las actividades de investigación y de innovación educativas. Paralelamente, las Comunidades Autónomas han ido creando unidades administrativas dedicadas a la promoción y realización de estas actividades. Asimismo, en las últimas décadas las universidades han consolidado sus equipos de investigación y han visto incrementado el número de proyectos. La participación en las convocatorias de la Unión Europea ha añadido una nueva dimensión a la investigación educativa española, además de proporcionarle nuevas fuentes de financiación.

La **orientación educativa y profesional**, como factor clave para la calidad y la mejora de la enseñanza, ha sido objeto de un gran impulso en los últimos años. Asumiendo el mandato de la LOGSE, las Comunidades Autónomas han ido creando servicios especializados de orientación, de forma que actual-

mente todos los centros educativos cuentan con servicios de apoyo y asesoramiento para desarrollar las tareas de orientación y tutoría (Equipos de Orientación). Además, una gran parte de ellos dispone de estructuras especializadas para llevarlas a cabo (Departamentos de Orientación).

Por último, en esta última década la **inspección educativa** también ha sufrido ciertas modificaciones dirigidas a optimizar su función. Estos cambios, establecidos en la LOPEG (1995), se centran en la creación de un nuevo cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), la determinación de los requisitos de acceso al mismo, unas orientaciones generales para la organización de la Inspección y el establecimiento de nuevas funciones relacionadas tanto con el control, supervisión y cumplimiento de la normativa como con tareas de asesoramiento, apoyo e información.

### 1.2.3. PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD EN EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO

Uno de los principios que regulan el sistema educativo español es el de la participación de la sociedad en la educación. De esta manera, se ha establecido un doble mecanismo de participación: por un lado, en la programación general de la enseñanza; por otro, en la gestión de los centros docentes.

La **participación social en la programación general de la enseñanza** se concibe como un factor de democratización que garantiza una mayor sensibilidad del sistema educativo ante las necesidades sociales y como un instrumento esencial para favorecer la calidad de la enseñanza, siendo muchos los logros que se han conseguido en este aspecto en los últimos diez años.

En los distintos niveles de la Administración Educativa existen diferentes órganos colegiados que aseguran la participación social de todos los sectores de la comunidad educativa. En el ámbito estatal, este órgano es el Consejo Escolar del Estado. En el autonómico, la mayoría de las Comunidades Autónomas ha constituido Consejos Escolares Autonómicos y algunas, además, Consejos Territoriales, Provinciales y Comarcales o Municipales. Igualmente, la mayor parte de las mismas ha establecido Consejos Municipales.

Análogamente, existen dos órganos estatales de participación institucional de carácter más específico: el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades.

El *Consejo Escolar del Estado* es el órgano de ámbito nacional para la participación social en la programación general de la enseñanza y para el asesoramiento respecto a los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno. En él están representados todos los sectores sociales implicados en la enseñanza: profesores (de la enseñanza pública y de la enseñanza privada), padres de alumnos, alumnos, personal de administración y servicios, titulares de centros privados, representantes de los centros públicos, representantes de las organizaciones patronales, representantes de la Administración Educativa, representantes de las universidades (nombrados a propuesta del Consejo de Universidades) y personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica.

gica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza.

Este órgano tiene carácter consultivo en lo referente a la programación general de la enseñanza, las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos, el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza, la determinación de requisitos mínimos de los centros y aquellas cuestiones que, por su trascendencia, le sean sometidas por la ministra de Educación, Cultura y Deporte. Al Consejo Escolar del Estado también le corresponde la elaboración y difusión de un informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, así como la presentación de propuestas referentes a los aspectos citados. Puede ser convocado en pleno o en comisión permanente, dependiendo de los asuntos que le ocupen.

Los *Consejos Escolares Autonómicos, Territoriales o de Zona, Provinciales, Comarcales y Municipales/Locales* son los órganos superiores de consulta, asesoramiento y participación social en materia de enseñanza no universitaria en los correspondientes ámbitos geográficos. Los tipos de Consejos Escolares y sus ámbitos de actuación son diferentes en cada Comunidad Autónoma. La composición y funciones de los Consejos Escolares en cada ámbito geográfico son determinadas por la normativa de cada Comunidad Autónoma. El profesorado, los padres y el alumnado son, en general y por ese orden, los sectores sociales más representados.

A iniciativa propia, los Consejos Escolares pueden elevar propuestas a los correspondientes Departamentos o Consejerías de las Comunidades Autónomas en relación con los asuntos relativos a la enseñanza en cada ámbito geográfico. Los Consejos Escolares Autonómicos elaboran anualmente una memoria sobre sus actividades y un informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma correspondiente, en el que se tienen en cuenta los informes de los Consejos Escolares del resto de los ámbitos geográficos de cada Comunidad.

Además de los Consejos Escolares señalados anteriormente, se han creado dos órganos estatales para garantizar la participación y asesoramiento institucional: el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades.

El *Consejo General de la Formación Profesional* es un órgano consultivo de participación institucional interministerial que asesora al Gobierno y del que forma parte el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aunque está adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Además de la Administración del Estado, en su seno se encuentran representadas diversas organizaciones sindicales y empresariales.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) atribuye al *Consejo de Universidades* las funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento en materia de educación superior. El

Consejo de Universidades se estructura en dos comisiones: la comisión de coordinación y planificación, integrada por los responsables de la enseñanza universitaria de las Comunidades Autónomas y por los miembros del Consejo que nombre la presidenta, y la comisión académica, constituida por los rectores de las universidades públicas y los miembros designados por la presidenta.

El segundo ámbito de participación social en la enseñanza es la **gestión de los centros docentes**. El organismo básico de participación de la comunidad educativa es el Consejo Escolar del centro. Los profesores participan también en la gestión y gobierno de los centros a través del Claustro, así como de los órganos de coordinación docente y por medio del ejercicio de la función directiva y otros cargos unipersonales de gobierno.

El *Consejo Escolar del centro* es el máximo órgano de gobierno del mismo y en él participa la comunidad educativa. En los centros públicos está compuesto por el director, que lo preside, el jefe de estudios, un concejal o representante del ayuntamiento y un número determinado de representantes de los profesores, los alumnos, los padres y madres y el personal de administración y servicios, que varía en función del número de unidades del centro y de lo establecido en cada Comunidad Autónoma. El secretario del centro actúa como secretario del Consejo Escolar, con voz pero sin voto. Igualmente, en los centros que imparten Formación Profesional puede incluirse la participación de un representante de las instituciones laborales o de las organizaciones empresariales, en las mismas condiciones que el secretario.

La composición del Consejo Escolar de los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tiene varios elementos comunes en las distintas Comunidades Autónomas. En todos los casos, el director y el representante del Ayuntamiento forman parte del Consejo Escolar. En los centros de menos de nueve unidades, el jefe de estudios no suele formar parte del Consejo Escolar. Así ocurre también con el secretario en los centros de menos de seis unidades, en los cuales sus funciones son asumidas por el director. Por otra parte, uno de los representantes de los padres y madres de alumnos es designado siempre por la asociación de padres mayoritaria del centro. Los alumnos están representados en el Consejo Escolar, en general, a partir de la Educación Secundaria Obligatoria con voz y voto.

Además del Consejo Escolar del centro, en el que toda la comunidad educativa está representada, y del Claustro, en el que participan todos los profesores, se han desarrollado otros cauces a través de los cuales padres y alumnos, principales usuarios del servicio educativo, pueden ejercer su derecho a participar en el funcionamiento de la educación. Así, los padres de alumnos de centros educativos no universitarios tienen libertad de asociación y pueden participar en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus *asociaciones de padres y madres*, así como implicarse en diversas actividades extraescolares y complementarias (organizadas por los centros docentes durante el horario escolar o fuera de él, de acuerdo con su proyecto educativo) e intervenir, a través del Consejo Escolar o a título individual, en cuestiones que afecten directamente a sus hijos e hijas.

El canal de participación más importante que tienen los alumnos a partir de la Educación Secundaria Obligatoria para colaborar en la gestión de los centros educativos es su representación en el Consejo Escolar. Pero, además, cuentan con otros cauces de participación: los *delegados de clase*, la *junta o consejo de delegados* y las *asociaciones de alumnos*.

Por tanto, como se desprende de todo lo descrito, la participación de la sociedad en el proceso de cambio educativo y en el seguimiento de la educación a través de los distintos cauces establecidos puede considerarse un logro consolidado en el sistema educativo español.

Desde que se promulgó la LOGSE en 1990, se han podido evaluar resultados y se ha puesto de relieve que algunos de sus principios –fundamentalmente el de la *comprensividad*– no proporcionaban los frutos esperados.

El análisis que se realiza a continuación se centra en dos aspectos básicos: por una parte en una cuestión de hecho: *el fracaso escolar*; por otra, en una revisión de los *supuestos teóricos* que sustentan el sistema educativo todavía vigente. Los resultados de este análisis justifican la necesidad de introducir las reformas reseñadas en 1.1.5.

Se consideran dos fuentes principales: las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), y las valoraciones realizadas por el profesorado en las Jornadas *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas*.

A) El INCE, en 1998, elaboró e hizo público el *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Este documento aportó, en su momento, una visión objetiva sobre el desenvolvimiento escolar de los jóvenes. En el Volumen 2, dedicado a Los resultados escolares, se dice, refiriéndose a los alumnos de 14 años: «...un 25% se sitúa en el límite inferior de la distribución con resultados claramente insatisfactorios. En síntesis, el rendimiento medio de los alumnos de 14 años con referencia a los criterios citados es poco satisfactorio». En relación con la Ortografía (Dictado) expone: «...el alumno promedio de 14 años supera ampliamente los límites de error generalmente aceptables al finalizar la Educación Básica o el 2º ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.» Y se añade: «En Expresión escrita, la mayor parte de los alumnos de 14 años no supera el nivel de la narración poco o nada estructurada. Sólo un 20% escribe historias en las que los elementos están básicamente desarrollados. El nivel de redacción, pues, de los alumnos de 14 años, considerados en conjunto, no resulta satisfactorio».

Refiriéndose a los alumnos de 16 años, dice: «...el rendimiento medio de los alumnos de 16 años es menos satisfactorio que el logrado por los alumnos de 14, ya que solamente un promedio del 22,5% de aquellos, frente al 30% de éstos, alcanzan los niveles considerados aceptables sin reservas. Por otra par-

### 1.3. EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS EN EL PROCESO DE CAMBIO Y REFORMA. ESTRATEGIAS FALLIDAS Y PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

#### 1.3.1. EL FRACASO ESCOLAR

te, el 33% de los alumnos de 16 años (frente al 25% de los de 14), se sitúan en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables. En síntesis, el rendimiento medio de los alumnos de 16 años, con referencia a los criterios señalados, es poco satisfactorio.» (páginas 144-145).

Pero el fracaso escolar, además, se muestra en que un 30% del alumnado no consigue el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Aunque se puede argüir que existen «tasas de idoneidad», es decir, de alumnos que alcanzan el citado título, muchas de estas idoneidades se producen a través de «adaptaciones curriculares» y «diversificaciones curriculares», mediante las cuales, con unos niveles de exigencia mínimos, resulta cuestionable que los alumnos que se acogen a estos programas alcancen los mismos objetivos que los alumnos que siguen el currículo básico, pese a que ya en éste los niveles de exigencia no son excesivos.

B) En diciembre de 1999, tuvieron lugar unas Jornadas sobre *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas*. Concurrieron a ellas 500 profesores de toda España, que realizaron una dura crítica de esta etapa, tal y como está concebida y tal y cómo se desarrolla.

Para estos profesores, la Educación Secundaria Obligatoria, que se sustenta en el principio de la escuela comprensiva, supone que los adolescentes se ven obligados a cursar una enseñanza básica e igual para todos hasta los 16 años y, en ocasiones, hasta los 18, ya que pueden repetir dos cursos. Y las consecuencias de tener en la misma aula a alumnos con motivaciones, intereses, actitudes y capacidades muy diferentes, especialmente en la enseñanza pública que escolariza a todos tipo de alumnos hasta esa edad, se dejan sentir: indisciplina generalizada, aumento de la conflictividad y de la violencia escolar, bajos rendimientos académicos, aparición de los «objetores escolares» o alumnos que no desean continuar en el sistema educativo, depresión y ansiedad en muchos profesores, que no encuentran el procedimiento adecuado para alcanzar unos razonables niveles de calidad ni tampoco de imponer su cada vez más menguada autoridad en las aulas. «El nivel de estrés encontrado en profesores españoles, afecta a una proporción estimada de un 38% de profesores, con una intensidad que podría ser considerada perjudicial y patológica, proporción que está muy próxima a lo que otros estudios revisados han informado.» (*Investigaciones sobre el profesorado*, Tomo 2. 1993-1997. CIDE, 1999).

En las Conclusiones de estas Jornadas, consensuadas por todos los profesores asistentes, se pedía al Ministerio que introdujese reformas en el actual sistema. Por su relevancia, se citan las siguientes:

«— 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 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.» (Pág. 341).

A estas Jornadas siguió un debate en Internet, en el que participaron más de 400 miembros de la Comunidad educativa, entre profesores, representantes de sindicatos, asociaciones de padres, alumnos, etc. Un 73% de las personas que intervinieron solicitaban también que se cambiase el sistema, e incluso sugerían líneas de actuación muy concretas y precisas.

Todos estos datos, que confirman el fracaso escolar y, por lo tanto, la necesidad de introducir reformas, pueden completarse mediante el análisis de los fundamentos teóricos del actual sistema educativo. Este análisis se ha efectuado desde posturas ideológica y políticamente diversas, como se mostrará a continuación.

En la LOGSE se introdujeron dos tipos de supuestos que iban a dificultar su puesta en práctica. El primero de ellos es el *principio de comprensividad*; el segundo, la fundamentación psicopedagógica, prácticamente exclusiva, en el *cognitivismo constructivista*.

### 1.3.2.

#### SUPUESTOS TEÓRICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO LOGSE

Se analizan ambos supuestos teóricos por separado, dada su influencia en el desarrollo y aplicación de la reforma que supuso la puesta en marcha de la LOGSE.

La denominada «escuela comprensiva», basada en este principio, es aquella en la que todos los alumnos estudian un currículo o programa común; matizado con medidas de atención a la diversidad, pero siempre subordinadas al principio de comprensividad.

#### *El principio de comprensividad*

Por supuesto que una cierta comprensividad es imprescindible. Un currículo de contenidos mínimos o básicos, como el de los RRDD que se vieron en 1.1.5., es preciso para unificar el sistema educativo, ya que de este modo se garantiza una formación común a todos los alumnos. Pero esta comprensividad se refiere, de modo exclusivo, a los contenidos que deben saber los alumnos en cada etapa, nivel, área o asignatura. No se trata, por lo tanto, de la comprensividad más amplia –la comprensividad de aula–, según la cual deben agruparse los alumnos, de modo heterogéneo, sin tener en cuenta sus necesidades e intereses reales, y que es la que propugna la escuela comprensiva.

En Inglaterra, la implantación de las Comprehensive Schools frente a las Grammar Schools, partía de la muy justa pretensión de poner la educación al alcance de todos. No obstante, al imponerse la comprensividad de aula, ya mencionada, empezaron a plantearse serios problemas.

La metodología requerida para mantener a alumnos muy diversos sometidos a un mismo currículo, obligaba a rebajar los niveles de exigencia; se impuso una concepción lúdica de la enseñanza, se empezó a desterrar el estudio, a desterrar la memoria y, en general, todo lo que supusiera esfuerzo. De este modo, ya en los años 80, Inglaterra fue consciente de las dificultades que generaba la enseñanza comprensiva, y actualmente está revisando todos los supuestos que la sustentan.

Centrándonos en la comprensividad, tal y como se diseña en la LOGSE, nos encontramos con que no ha dado los resultados que se esperaban de ella. El planteamiento inicial parte del libro de José M<sup>o</sup> Maravall, *La reforma de la enseñanza*.

El primer Ministro de Educación que tuvo el Partido Socialista propugna una enseñanza igual para todos, ya que si hay igualdad de oportunidades «...debe aspirarse a la igualdad de resultados. La educación básica no es una carrera de obstáculos, no es lugar en el que deba darse rienda suelta a la competitividad de los alumnos y menos estimular el espíritu de rivalidad. Se trata de un nivel educativo que tiene por objeto proporcionar una instrucción básica, servir a la formación de los ciudadanos...»

Sobre este supuesto de que «igualdad de oportunidades» debe implicar «igualdad de resultados», se establece la escuela comprensiva, entendida como una educación para todos, pero sin que exista competitividad, ni sentido del esfuerzo. Pues bien, esta comprensividad adolece de los siguientes defectos fundamentales:

**1.º**  
***Perjudica más a los que***  
***–teóricamente– pretende***  
***beneficiar***

Conseguir los mismos resultados es utópico. Para que todos alcancen los mismos resultados es obvio que deben rebajarse los niveles de exigencia de modo considerable –como sucede con las «adaptaciones curriculares» y «diversificaciones curriculares»–. El igualitarismo, que es una legítima aspiración democrática, en cuanto que todos los ciudadanos son iguales ante la Ley en un Estado de Derecho, no puede extrapolarse a todos los órdenes; no es posible, simplemente, que todos alcancen los mismos resultados. O sólo es posible mediante la apuntada rebaja de los niveles de exigencia.

Pero con esto, el aparente progresismo del planteamiento comprensivo, no conduce a los fines que pretende. Es más, paradójicamente, consigue justamente lo contrario, porque los alumnos de la enseñanza pública, que son a los que debería prestarse una atención más pormenorizada y exigente para alcanzar cotas de excelencia, quedan excluidos, de hecho, de una auténtica posibilidad de promoción social.

Al no permitir opciones, obliga a todos los alumnos a seguir el mismo itinerario formativo, y en su pretendido intento por no discriminar es discriminatoria, porque los alumnos que hubieran elegido otra vía formativa no pueden hacerlo. En el sistema educativo español existen medidas de atención a la diversidad, por supuesto, pero insuficientes –no por falta de recursos– sino porque no permiten una capacidad real de elección. Los ámbitos de «optatividad» son escasos, y no siempre lógicos ni verdaderamente formativos.

2.º

***La enseñanza comprensiva es impositiva***

No deja de ser relevante el hecho de que, desde planteamientos educativos afines a la ideología de la LOGSE, como es el del Colectivo Lorenzo Luzuriaga, se hayan efectuado críticas a la enseñanza comprensiva de singular calado. Refiriéndose a esta atención a la diversidad, el Profesor Julio Carabaña nos dice:

«... del verdadero y auténtico espíritu de la LOGSE es inseparable la idea de que la disminución de la desigualdad entre los alumnos, englobada bajo el eufemismo de «atención a la diversidad», la debe lograr cada profesor en cada aula por métodos didácticos, siendo peligroso todo planteamiento a nivel organizativo o de centro. ¿Nada de organización, todo didáctica!, podría ser el lema. En realidad, esta versión fuerte de la comprensividad no está en la letra de la LOGSE; pero sí en el espíritu con el que la Ley se elaboró y se está aplicando. Y es una singularidad española.» Más adelante añade: «...en España, donde todos los retrasos han de tratarse mediante adaptaciones curriculares dentro del aula, quizás convierta a nuestra Reforma en la más radical del mundo. Pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensividad de centro, el español se ha empeñado en la comprensividad de aula». (*Las políticas de izquierda y la igualdad educativa*, pág. 20).

Es una consecuencia de lo que se acaba de considerar. El hecho es que, del currículo básicamente igual, se pasa a la idea de que los grupos de alumnos son básicamente iguales –o deben serlo– y, por lo tanto, a la comprensividad de aula o humana. En consecuencia, la enseñanza comprensiva agrupa en una misma aula a alumnos, de hecho, muy diferentes. Los grupos heterogéneos, en los que se mezclan alumnos con motivaciones, intereses, actitudes y capacidades muy distintas son, en la práctica diaria de los centros, uno de los mayores obstáculos para alcanzar una auténtica calidad educativa. Si a eso añadimos los alumnos de integración –inmigrantes, alumnos con discapacidades psíquicas y físicas, etc.– el problema se agudiza de modo notable.

3.º

***La comprensividad no admite vías alternativas***

Al respecto, el Profesor Julio Carabaña, dice lo siguiente:

«Cuando se llega al punto de enseñar a los alumnos retrasados de un curso lo mismo que se está explicando a los alumnos medios del curso anterior, es con toda seguridad más eficiente juntar al alumno retrasado con los de su nivel, incluso teniendo en cuenta los inconvenientes de la diferencia de edades. Ahora bien, si la eficiencia disminuye, ¿aumenta la igualdad? Es probable que no, si llevan razón los que dicen que cuando la mezcla se convierte en confusión pierden tanto los buenos como los malos alumnos; o si el profesor

desatiende a los retrasados y se guía por los medios y altos. Pero puede que sí, pues la igualdad en el aula aumenta si al atender a los retrasados el profesor descuida a los adelantados. Ahora se trataría de igualdad por abajo, un tipo de igualdad a muchos no nos parece deseable. Estrictamente hablando, para que la comprensividad de aula produzca igualdad positiva –para que mejore a los malos sin empeorar a los buenos– se tiene que dar una situación harto improbable: que el alumno retrasado aprenda más en su clase de edad que en su clase de saber y que a los demás alumnos les sea al menos indiferente su presencia. Una situación que se puede dar cuando, por ejemplo, los alumnos adelantados aprenden explicando y ayudando, individualmente o en grupo, a sus compañeros retrasados. Pero que no se puede dar cuando el profesor ha de repartir su atención entre varios niveles. Dado que esta es la situación más frecuente, hay que concluir que la Reforma ha pecado de imprudente al imponer a los profesores una carga tan pesada y más aún cuando achaca sus fracasos a la falta de formación profesional de los docentes.» (Ob.cit. Pp.20-21).

**4.º La comprensividad conduce a un sistema de evaluación y de promoción injusto.** En efecto, para conseguir iguales resultados, y ello sin que exista el menor sentido del esfuerzo ni competitividad, es preciso un sistema de evaluación y promoción orientado a facilitar el logro de ese objetivo igualitarista. Para ello se prescinde de todos aquellos criterios que puedan evidenciar las diferencias y que, por lo tanto, no todos los alumnos consiguen los objetivos previstos.

En vez de atender a contenidos, se evalúan unas difusas «capacidades» y «actitudes», con lo que se posibilita el sistema de las «adaptaciones curriculares» y las «diversificaciones curriculares», con el que se pretende paliar los defectos del sistema. Además se permite pasar de curso mediante la denominada Promoción por Imperativo Legal, o promoción automática, con lo que alumnos con diversas áreas suspensas pueden incorporarse al curso siguiente.

El principio de comprensividad, en fin, aunque se vincula a políticas de izquierdas y pretendidamente progresistas, no posibilita una auténtica igualdad social. Al igualar «por debajo», lo más que consigue es una cierta igualdad dentro del aula, pero sin que ello beneficie, como se ha apuntado, a los alumnos procedentes de clases sociales menos favorecidas.

A los fallos de la comprensividad hay que añadir, además, los provocados por la fundamentación de carácter psicopedagógico de la LOGSE.

***El cognitivismo constructivista***

La psicología cognitiva, atenta a los procesos del conocimiento humano, de modo especial a cómo se forman y comprenden los conceptos, ha sido uno de los pilares metodológicos de la LOGSE. Este «paradigma emergente», basado en teorías de Ausubel, Novak, Brunner, etc., que tiene aspectos muy positivos y válidos, se muestra menos eficaz cuando pretende erigirse en sistema único, influyendo en la metodología didáctica de cualquier área o asignatura, e incluso en el papel del profesor dentro del aula.

El principio básico del cognitvismo es desterrar la memoria y fomentar el aprendizaje racional. Opone, así, el «aprendizaje memorístico» al «aprendizaje significativo», lo que es un principio muy válido cuando lo que se debe aprender es susceptible de racionalización o comprensión mediante conceptos; pero que no es extensivo a todo aprendizaje, ya que existen amplios campos del saber que requieren el ejercicio de la memoria.

De acuerdo con esta fundamentación, el ideal es que los currículos se estructuren en torno a «conceptos» en lugar de hacerlo en torno a «temas». Esta idea, sin duda innovadora de Novak, tropieza con grandes dificultades conforme se pasa de una enseñanza globalizada a una enseñanza más especializada. De igual modo, no es idéntico el planteamiento cuando se trata de ciencias nomotéticas, o deductivas, que cuando se trata de ciencias descriptivas. De otro modo, el cognitvismo –partir de unos conceptos básicos, o incluso-res, que se van diferenciando y enriqueciendo de modo progresivo– es posible, hasta cierto punto, en Matemáticas, en Física, e incluso en Filosofía; resulta sin embargo mucho más cuestionable su utilización para la enseñanza de la Geografía, de la Historia, o de una taxonomía zoológica. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, cada vez más necesario, no puede tampoco desterrarse la memoria ya que, dejando aparte la posible lógica de algunas estructuras, la asimilación de una segunda lengua exige retener, precisamente de modo memorístico, la mayor parte de sus contenidos.

El «paradigma emergente» del cognitvismo desterró toda la psicología conductista –fundamentalmente la de Skinner–, que tanta influencia tuvo en los 70. La influencia del conductismo, también en su momento excesivamente unilateral, fue sin duda beneficiosa para atender a las necesidades de las personas en edad de aprender. La teoría de los refuerzos –básica en la educación de la voluntad y en la motivación–, continúa siendo útil; de igual modo, muchos de los principios de la «enseñanza programada», que permitían la asimilación progresiva de muy diversos contenidos –ya sean conceptuales o memorísticos– mediante una adecuada gradación de las dificultades, siguen teniendo validez pedagógica.

En realidad no existe nunca un solo método válido, sino que la psicopedagogía debe adaptarse, en cada caso, a las necesidades objetivas, tanto por parte del estricto objeto de aprendizaje, como por las del sujeto que debe asimilarlo. La vinculación exclusiva a una metodología, que ha sido el caso de la LOGSE, ha llevado a planteamientos pedagógicos y didácticos que han tenido repercusiones negativas.

En este sentido tiene especial relevancia la vertiente «constructivista» del cognitvismo, según la cual los alumnos deben construir sus propios conceptos a partir de los datos que se les proporcionen. Es cierto que Ausubel reconoce que existen conceptos que, por su especial dificultad y grado de abstracción, los alumnos no pueden construir sino asimilar, sobre todo si ya han alcanzado el periodo de las operaciones formales piagetiano. Pero la idea básica del constructivismo sigue resultando sugestiva, y además propicia un planteamiento pedagógico novedoso: el papel del profesor va a ser diferente: de «transmisor» de contenidos –que los alumnos deben asimilar o compren-

der— pasa a desempeñar el papel de «agente motivador» o «supervisor» del proceso mediante el cual los alumnos van formando sus propios conceptos.

Sin embargo, para esta tarea —con independencia de su utilidad real—, el profesorado no estaba preparado. La fundamentación psicopedagógica de la LOGSE se basa, entre otras cosas, en unos conceptos y en unos términos de carácter poco usual, como «estructura cognitiva», «conceptos previos», «conceptos inclusores», «diferenciación progresiva», «mapas conceptuales», etc. El hecho es que, los planteamientos excesivamente psicopedagógicos, orientados además a una enseñanza «activa» y «lúdica» —siguiendo los postulados de la Comprehensive School—, se han mostrado escasamente eficaces.

La tarea actual, para recuperar la calidad de la enseñanza, empieza por plantear los problemas educativos con criterios realistas. La educación, y de modo especial la educación pública, exige unos niveles de exigencia y de calidad muy elevados, porque sólo así puede lograrse la excelencia, es decir, que cada alumno alcance las cotas más elevadas de las que sea capaz. De este modo podrá lograrse que quienes se formen en la escuela pública estén en condiciones de superar desigualdades.

**1.4. PRINCIPALES PROBLEMAS CON QUE SE ENFRENTA LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI**

La progresiva disminución de barreras entre los países de la Unión Europea, la tendencia a una sociedad más plural y multicultural, y las políticas económicas compartidas, fundamentalmente, constituyen un ámbito común en el que los problemas dejan de tener un carácter local para convertirse en problemas hasta cierto punto compartidos.

No obstante existen cuestiones específicas, si no por su planteamiento sí por el modo en que deben abordarse sus soluciones. A ellas nos referimos en lo que sigue.

**1.4.1. ATENCIÓN A LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO**

En España se ha alcanzado la escolarización plena, incluso en etapas de la educación no obligatoria, como es la Educación Infantil. Desde el punto de vista cuantitativo, pues, el crecimiento ha sido espectacular. En apenas treinta años se han realizado importantes inversiones en construcciones escolares, y ahora se puede decir que los problemas de escolarización están definitivamente resueltos.

Esto, unido al alarmante descenso de la natalidad, garantiza que no habrá necesidad de instrumentar nuevos planes de construcción de puestos escolares a medio plazo.

Sin embargo, este crecimiento cuantitativo, como hemos apuntado, no ha beneficiado a la calidad del sistema. La masificación de la educación ha implicado la necesidad de improvisar cientos de miles de profesores, desde la enseñanza básica hasta la universitaria, sin la preparación inicial adecuada y sin la necesaria maduración y formación permanente.

Se ha cometido el error de universalizar un modelo de escuela elitista y selectiva, que al convertirse en general y obligatoria ha dado lugar a numerosas disfunciones.

En lo que se refiere al ámbito estrictamente escolar, la generalización de la escuela comprensiva ha dado lugar al fracaso escolar y al desconcierto y desencanto de amplias capas del profesorado –algo que, por otra parte, compartimos con otros países de la Europa desarrollada–. Pero además la escuela –desde los centros de educación secundaria hasta los universitarios– se ha ido convirtiendo, en cierto modo, en un aparcamiento social de los jóvenes que no encuentran un empleo. Aumentar en dos años la escolarización obligatoria no ha resuelto los problemas que suscita el paro juvenil, sino que los ha aplazado. Además, la consecución del título mínimo que permite insertarse en el mundo laboral –Graduado en Educación Secundaria– se ha encarecido, ya que mientras en el sistema regido por la Ley General de Educación, de 1970, los alumnos adquirían este título en 8 años, ahora necesitan 10 para alcanzar la misma titulación elemental.

El principal problema con el que se enfrenta el sistema educativo español, en estos comienzos del siglo XXI, es mejorar la calidad, conseguir que la enseñanza pública alcance cotas cada vez más altas. De ahí la necesidad de la normativa que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está elaborando en la actualidad, y a la que nos hemos referido anteriormente.

La inserción plena en Europa exige que la formación que se imparta en España esté al nivel de la que puedan lograr los alumnos de los países más desarrollados de la Unión Europea. De ahí que debamos conceder una especial atención a la Formación Profesional y a la Enseñanza Universitaria.

#### 1.4.2. HOMOLOGACIÓN Y VERTEBRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El desarrollo de la normativa que se elabora en la actualidad tendrá especial importancia para lograr que la formación que adquieran los jóvenes españoles les permita acceder a puestos de trabajo en Europa, así como estar en niveles equiparables en lo que se refiere a capacidad investigadora y científica.

Para ello, ya desde los niveles básicos de la educación, es necesario impartir unos conocimientos que estén siempre en acuerdo con los avances de la ciencia, aunque se impartan a niveles elementales; y también es absolutamente imprescindible proporcionar a todo el alumnado un conocimiento riguroso de la tecnologías de la información y de la comunicación, imprescindibles para desenvolverse en la compleja sociedad del siglo XXI.

Junto a estas dos exigencias, el sistema educativo español deberá potenciar la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Si bien en este terreno ya se han dado pasos importantes, nuestra progresiva homologación con Europa reclama que se enfatice la necesidad de conocer, al menos, dos lenguas de la Unión Europea.

Pero, además de esta homologación con Europa, España se enfrenta en el siglo XXI a la necesidad de vertebrar su sistema educativo. En esta línea ya se

está avanzando, pero es obvio que el camino que aún debe recorrerse es largo y complejo. La riqueza que supone la existencia de regiones bilingües no debe desaprovecharse, ni por parte de las Comunidades que tienen la fortuna de hablar, junto con el castellano, su lengua propia, ni por parte del Estado, que debe propiciar un mayor conocimiento de las lenguas españolas entre toda su población.

Por otra parte, la existencia de 17 Comunidades Autónomas, considerada desde un punto de vista positivo, supone la posibilidad de aprovechar todas aquellas aportaciones que puedan ser generalizables. En este punto el papel de la Conferencia Sectorial de Educación resultará decisivo. La vertebración supone, desde luego, la aceptación de criterios básicos por parte de todas las Administraciones educativas, de tal modo que no existan 17 subsistemas; pero, de modo fundamental, supone la posibilidad de llegar a acuerdos educativos, necesarios cada vez más para que la formación de nuestros niños y jóvenes se atienda con la seriedad y el rigor que cabe exigir, y no se convierta en ámbito de confrontaciones políticas o ideológicas.

**1.4.3.**  
**LA EDUCACIÓN Y LOS**  
**MEDIOS DE COMUNICACIÓN**  
**SOCIAL**

Resulta evidente que la escuela tiene unos poderosos competidores en los medios de comunicación, cuyos contenidos transmiten y difunden, en muchas ocasiones, un sistema de valores que no está en consonancia con lo que debe ser una formación integral de la persona.

Las tentativas realizadas para modificar las programaciones no suelen dar resultado, entre otras razones porque los medios de comunicación –radio, TV sobre todo– se atienen a criterios de audiencia, difícilmente modificables. Más que cambiar la actitud del emisor, por tanto, hay que cambiar la actitud del receptor.

Los niños y jóvenes españoles deben ser educados en las ventajas que tiene la cultura de la imagen, pero también de tal modo que adopten ante esta cultura una actitud crítica, que les permita aprovechar lo que hay en ella de positivo, pero debidamente tamizada. Por eso, junto a esta asunción de los medios, es imprescindible inculcar hábitos de lectura. También en este ámbito se están proponiendo campañas, pero es otro problema que la educación española tiene planteado para el Siglo XXI.

Esto exige, por parte del sistema educativo, una recuperación de la pedagogía del esfuerzo y del rigor, que en la actualidad se ha perdido. La cultura de la imagen, aunque ha permitido acceder a más personas al ámbito del conocimiento, es sin embargo, insuficiente para una formación integral. El deterioro de la capacidad de expresión, oral y escrita, de nuestros alumnos actuales, acostumbrados al mínimo esfuerzo que exige la contemplación acrítica, demanda una recuperación del esfuerzo que supone la lectura comprensiva y la asimilación de conceptos a través de la palabra.

El sistema educativo, en el Siglo XXI, tiene que enfrentarse al desafío que supone la convivencia con los medios de comunicación, de los que debe

aprovechar cuanto haya de aprovechable, pero ante los cuales debe adoptar una actitud crítica y de rechazo cuando sea preciso.

La familia española, en estos comienzos del nuevo siglo, presenta unas peculiaridades que también van a exigir replanteamientos desde el punto de vista del sistema educativo.

Ante todo, aunque se pide de modo insistente la colaboración de los padres en el proceso educativo, es cada vez más problemático contar con esta colaboración.

Se dice que la misión de la escuela es enseñar –y, de modo subsidiario, educar–; y que la de los padres es, sobre todo, educar, inculcar aquellos valores y hábitos de comportamiento necesarios para la inserción en la vida social y comunitaria. Este postulado, válido en sí mismo, es cada vez más difícil de llevar a la práctica.

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, positiva desde luego, ha implicado que las madres –tradicionales educadoras en los periodos preescolares– hayan tenido que abdicar de esta responsabilidad. Y, también, que hayan renunciado, en muchas ocasiones, a tener hijos o a tener los menos posibles.

Este doble fenómeno, es decir, la incorporación de la mujer al mundo laboral y el correlativo descenso de la natalidad, implican que el sistema educativo tiene que asumir tareas y responsabilidades distintas y para las que debe prepararse adecuadamente. En estos momentos ya está escolarizada la población de 3 años, pese a que no es obligatoria su escolarización. Pero es cada vez mayor la presión, sobre todo en los núcleos urbanos, para que se escolarice a los niños a partir de cero años.

Es evidente que la sociedad española, y de modo directo el sistema educativo, tienen que replantearse el problema de la educación infantil de 0 a 3 años, con las múltiples implicaciones que este fenómeno plantea: el nuevo papel de la escuela, como corresponsable, muy directa, en la educación infantil, de enorme importancia, lo que significa la preparación especializada del personal y profesorado; el coste económico que puede representar una adecuada dotación de guarderías, la distinción entre guardería y escuela infantil, etc.

Las nuevas necesidades de la familia española, derivadas de su actual estructuración, van a exigir del sistema educativo, en el Siglo XXI, un considerable esfuerzo de adaptación.

España ha sido tradicionalmente un país de emigración. Sin embargo, por múltiples causas, entre las que ocupa un lugar privilegiado su desarrollo económico, se está convirtiendo en un país de inmigración.

#### 1.4.4.

#### LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS NECESIDADES DE LA FAMILIA ESPAÑOLA

#### 1.4.5.

#### EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

El fenómeno de la inmigración es muy complejo, y sólo puede ser analizado y abordado de modo completo desde diversas instancias.. Pero uno de los aspectos más importantes que plantea la inmigración es el de la atención educativa.

El hueco que ha producido en nuestra sociedad el descenso de la natalidad se irá cubriendo, paulatinamente, con los hijos de los inmigrantes. Por lo general, cuando se trata de parejas, trabajan los dos miembros de ellas; esto, unido a que suelen ser prolíficas, determina que el apuntado problema de la atención de 0 a 3 años se va a agravar con la presencia de la población infantil procedente de otras etnias y culturas.

De modo general, sin embargo, una población progresivamente multicultural va a exigir una educación intercultural; los inmigrantes tienen, a la vez, el derecho y el deber de integrarse, y también el de que se respeten sus diferencias culturales, de modo muy especial sus costumbres y credos religiosos. Pero la población de acogida tiene también la obligación moral de entender estas diferencias, incluso de extraer de ellas todo lo que haya de positivo.

El gran desafío para el sistema educativo es estructurar una «pedagogía de la inmigración», lo que implica una adecuada formación del profesorado y una educación orientada a respetar las diferencias. Educación que debe impartirse a los alumnos, de manera reglada, pero que también debe ir orientada a la sociedad en general, en forma de progresiva concienciación.

En la estructuración de esta pedagogía de la inmigración van a tener un papel relevante pedagogos y psicólogos, así como médicos, asistentes sociales, etc. Y, desde el punto de vista curricular, habrá de tener su reflejo en una atención suficiente a las Humanidades y a la formación en valores éticos, cívicos y religiosos.

La atención educativa a los inmigrantes, que constituyen ya un 20% aproximadamente de la población en edad escolar, pero que irá en aumento en no muy largo plazo, va a suponer un replanteamiento en muchos aspectos del sistema educativo –como el de la atención real a la diversidad, no previstos en la actual normativa, o previstos de modo insuficiente– y también la necesidad de una permanente actualización y revisión de principios educativos, menos inmutables que nunca en una sociedad en perpetuo y, en gran medida, imprevisible cambio.

**1.4.6. LA ATENCIÓN AL PROFESORADO** En el último cuarto de siglo se han producido diversas reformas en el sistema educativo, lo que ha significado un considerable grado de confusión, de modo especial entre el profesorado.

Junto a estas reformas –más o menos parciales– se ha producido una ingente normativa educativa que ha ido publicándose en el Boletín Oficial del Estado y en los de las Comunidades Autónomas. Los órganos de gobierno de las dis-

tintas Administraciones educativas, así como del Estado, atienden como pueden a su cumplimiento, que exige cada vez mayor preparación legal por parte de los cargos directivos y de la Inspección educativa.

La última reforma, efectuada mediante la promulgación de las sucesivas leyes del Partido Socialista –LRU (1983), LODE (1985), LOGSE (1990) y LOPEG (1995)–, ha constituido una fuente de frustraciones para la mayoría del profesorado, que se veía desbordado por planteamientos pedagógicos y organizativos excesivamente abstractos e irrealizables.

La LOGSE, de modo especial, es una Ley que se elaboró a lo largo de ocho años, lo que implica un notable esfuerzo teórico. Pero su diseño, alejado de la realidad de los centros, no caló en el profesorado. Y, aunque sea ya un tópico, el profesorado es la pieza clave en cualquier reforma de carácter cualitativo. Se puede conseguir –como se ha logrado en la última década– la escolarización plena, porque las reformas cuantitativas se pueden realizar por los poderes públicos sin contar con los agentes educativos. Sin embargo, las reformas cualitativas, aquellas que afectan a lo más profundo del sistema educativo, son inviables sin contar con la adhesión y colaboración de los profesores.

Otro de los desafíos que tiene la educación española, en estos inicios del nuevo siglo, es el de lograr que el profesorado contribuya, con su entusiasmo y con su formación, a lograr que se alcancen las cotas de calidad que necesita España. El Instituto Superior de Formación del Profesorado, reciente creación del actual Gobierno de la Nación, desempeñará un papel fundamental para llevar adelante esta tarea.

La educación española, a comienzos del Siglo XXI, se enfrenta a distintos problemas y desafíos. Nos hemos referido a los más relevantes, porque también son lo que pueden denominarse «problemas matriz», de cuya solución dependen otros en ellos implicados. En el año 2001, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, confía en que se habrán sentado las bases que permitan encarar y solucionar, hasta donde sea posible, todas las cuestiones que se han apuntado.



En esta segunda parte del informe se abordan de forma específica el contenido de la educación y las estrategias de aprendizaje en el sistema educativo español, organizados en dos grandes secciones. La primera de ellas se centra en los principios y supuestos subyacentes en el currículo, especialmente en lo referido al proceso de elaboración, a los objetivos y contenidos, los principios metodológicos y de evaluación y la adaptación del currículo a la diversidad de los alumnos.

En la segunda sección se aborda la reforma curricular acaecida en el sistema educativo español, explicitando los motivos que la generaron y, fundamentalmente, los cambios producidos. Dada la amplitud de los mismos se ha optado por dedicar un apartado a cada una de las enseñanzas que conforman el sistema educativo.

La normativa legal española define currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. Este apartado se dedica precisamente a estos elementos, a los que se añade la descripción de las medidas de adaptación del currículo a la diversidad de los alumnos.

Todo lo que sigue a continuación sobre los planteamientos teóricos del currículo corresponde al diseño que estableció la LOGSE, actualmente en revisión por las razones expuestas en el apartado 1.3.

El sistema educativo español ha optado por un modelo de elaboración curricular descentralizado y flexible en el cual, a partir de unas propuestas realizadas por el Gobierno de la nación para garantizar la homologación de las enseñanzas en todo el Estado, las Comunidades Autónomas, los centros docentes y los profesores elaboran y concretan el currículo. Así, el currículo se articula en sucesivos niveles de concreción en los que se va adecuando a las particularidades del contexto, del centro y de los alumnos que acuden a él.

De esta manera, el proceso de toma de decisiones para la elaboración de currículo es el siguiente (gráfico 2.1). En primer lugar, el Gobierno de la na-

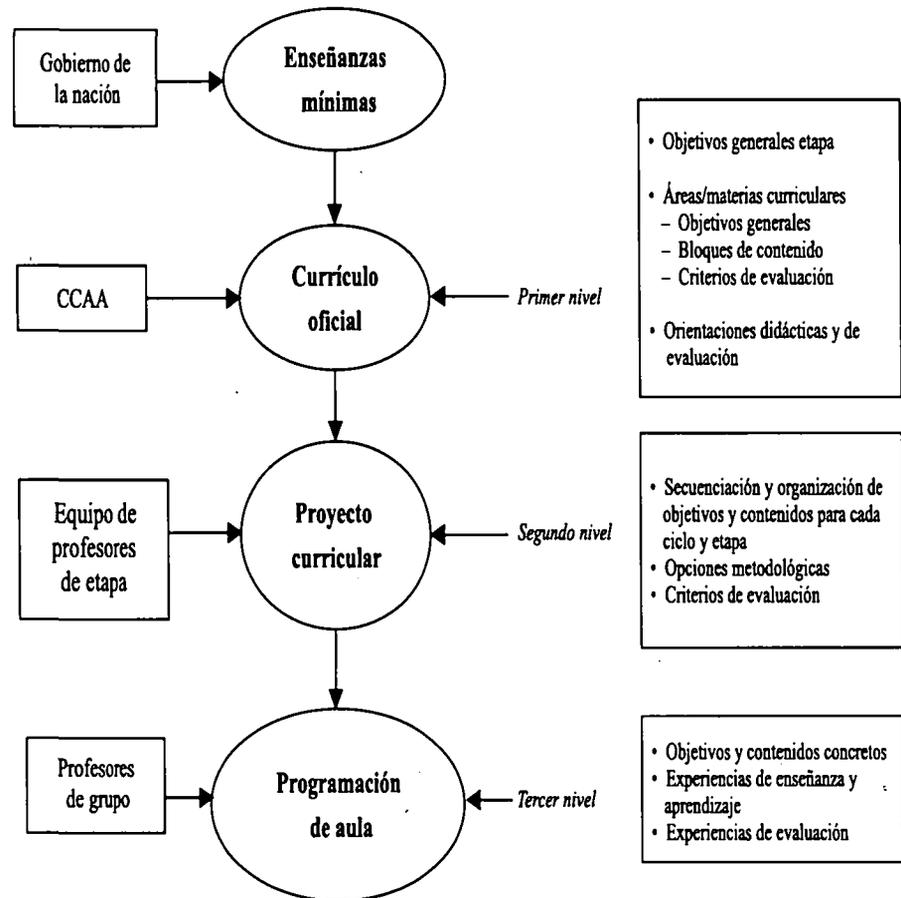
## **2. CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI**

### **2.1. ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO, PRINCIPIOS Y SUPUESTOS**

#### **2.1.1. EL PROCESO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES**

ción, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establece las enseñanzas mínimas, que recogen las intenciones educativas, y las refleja en el currículo prescriptivo de cada una de las etapas y modalidades de enseñanza común para todo el Estado.

GRÁFICO 2.1. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR. CURSO 2000/01



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

A partir de esas orientaciones, cada Comunidad Autónoma establece el currículo obligatorio para los centros de su territorio, determinando los objetivos generales para cada etapa, los contenidos mínimos y algunas orientaciones metodológicas y de evaluación. Es el llamado *primer nivel de concreción*.

En el *segundo nivel de concreción*, cada centro adecua el currículo adaptándolo a las características de su entorno y a sus propios fines educativos y lo recoge en el proyecto curricular. El *tercer nivel de concreción* corresponde a la programación de aula, constituida por una serie de unidades didácticas que elabora el profesor para cada grupo concreto de alumnos con las adaptaciones curriculares necesarias.

Todos los elementos que establece la definición de currículo anteriormente señalada: qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia-

ción y organización de esos objetivos y contenidos), cómo enseñar (métodos pedagógicos) y qué, cómo y cuándo evaluar (criterios de evaluación), están presentes en cada uno de los niveles de concreción curricular.

En el apartado 2.2 se describe más detenidamente el currículo obligatorio, es decir, las enseñanzas mínimas y el primer nivel de concreción, de cada uno de los niveles educativos. Por su parte, los aspectos correspondientes a la adaptación del currículo al centro y al aula se exponen brevemente a continuación.

El *proyecto curricular*, elaborado y aprobado por el conjunto de profesores del centro, concreta y completa el currículo prescriptivo para cada etapa educativa. En él se incluyen la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas, la secuenciación de los contenidos, las pautas de evaluación y los criterios generales sobre metodología, agrupamiento de alumnos y organización espacial y temporal de las actividades. Además, recoge orientaciones generales para integrar los contenidos transversales, las decisiones relativas al tratamiento de la diversidad y los criterios para elaborar las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como la organización de la orientación y la acción tutorial. También contempla los libros de texto, que son elegidos por el centro de entre los aprobados por las Comunidades Autónomas.

Las *programaciones didácticas o de aula* son elaboradas anualmente por los docentes para cada grupo de alumnos y alumnas, concretándose en ellas los elementos del currículo, de acuerdo con lo establecido en el proyecto curricular. Por tanto, contienen los objetivos y contenidos, la secuenciación y temporalización de los contenidos, las actividades propuestas para realizar a lo largo del curso y los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación del aprendizaje del alumnado. Asimismo, en ellas se determinan la metodología, los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, las actividades complementarias y extraescolares y el procedimiento para realizar su seguimiento y evaluación.

Los **objetivos**, en el currículo actual, establecen las capacidades que han de desarrollar los alumnos como consecuencia de la intervención educativa. Están expresados en términos de capacidades englobando las cognitivas o intelectuales, motrices y socioafectivas.

El currículo recoge dos tipos de objetivos: los objetivos generales de etapa, que son las capacidades globales que han de desarrollarse desde todas las áreas o materias, y los objetivos generales de área o materia, expresados también en términos de capacidades pero referidos a un área o materia concreta. Un objetivo de área puede relacionarse con más de un objetivo de etapa. La consecución de los objetivos de cada etapa contribuirá a la consecución de la finalidad que persigue la misma.

Los **contenidos** son el medio fundamental para conseguir el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y de área o mate-

## 2.1.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

ria. En las enseñanzas mínimas, aparecen agrupados en bloques de contenidos, que constituyen agrupaciones temáticas orientativas pero que no establecen una secuencia a seguir de cara a la docencia.

El contenido se entiende hoy en día de forma mucho más amplia de lo que se venía haciendo; así, todos los bloques de contenidos engloban contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales se refieren a representaciones mentales de los distintos aspectos de la realidad que pueden ser más o menos concretos. Los contenidos relativos a procedimientos se refieren a un conjunto de acciones ordenadas hacia la consecución de un logro, de un fin o meta determinado (en este tipo de contenidos se engloban las denominadas destrezas o técnicas). Finalmente, los contenidos actitudinales son contenidos del currículo referidos a la tendencia o disposición adquirida y relativamente estable y duradera a valorar de una forma determinada un objeto, persona o situación y a actuar conforme a dicha evaluación.

Este modelo de estructuración de los contenidos se aplica a todas las áreas y a los distintos niveles educativos, aunque con diferentes grados de profundidad y complejidad en función de la etapa.

**2.1.3.** En las enseñanzas mínimas establecidas para todo el Estado se establecen, además de los objetivos y contenidos, unos principios de intervención educativa de carácter orientador y aplicables, con matizaciones, a todos los niveles del sistema educativo.

**PRINCIPIOS METODOLÓGICOS  
GENERALES**

Estos principios, enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, son:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno, lo que exige atender tanto a su nivel de competencia cognitiva, en función de período evolutivo en el que se encuentra el alumno, como a los conceptos que ha construido con anterioridad.
- Favorecer la construcción de aprendizajes significativos, de forma que los aprendizajes se arraiguen en la estructura cognitiva del sujeto y sean sólidos, duraderos y significativos, y no sólo memorísticos. Esto requiere que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la materia como desde la estructura psicológica del alumno.
- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos, fundamentalmente a través de los contenidos procedimentales; ello implica que sean capaces de aprender a aprender.
- Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, lo que supone que puedan aplicarse a las circunstancias de la vida real al tiempo que sean útiles para la adquisición de otros aprendizajes.
- Promover una intensa actividad por parte del alumno, que radicaré en el establecimiento de relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas conceptuales previos. Desde la perspectiva constructivista, la actividad se con-

cibe como un proceso interno y no simplemente manipulativo (aunque éste pueda ser un medio). Para conseguir actividad mental, tras la acción física deberá producirse reflexión. En este sentido, la actuación de los docentes tendrá un carácter mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.

Los principios generales que guían los procesos de evaluación en todos los niveles del sistema educativo se resumen en las siguientes características:

- Continua y formativa: la evaluación debe contemplar los distintos momentos de los procesos educativos e integrarse en el quehacer diario del aula, convirtiéndose en el punto de referencia para la toma de decisiones. Por tanto, la evaluación adquiere un carácter orientador y regulador del proceso educativo.
- Global: debe contemplar el conjunto de capacidades establecidas en la etapa y los criterios de evaluación de las diferentes áreas. Asimismo, debe abordar la totalidad de los aspectos vinculados al fenómeno educativo.
- Criterial: la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.
- Sistemática: debe realizarse de acuerdo con un plan previamente trazado que deberá ser llevado a cabo de manera organizada e incluir, a la vez, apertura y receptividad a los cambios.
- Flexible: en los procesos de evaluación se podrán utilizar diversas técnicas e instrumentos, con el objetivo de adaptarse a las características específicas del alumnado.

En cada una de las áreas y materias del currículo de las distintas etapas, a excepción de Educación Infantil, se incluyen unos criterios de evaluación que proporcionan al profesorado información para diseñar actividades de evaluación y para orientarle en sus decisiones curriculares. Los criterios de evaluación concretan los objetivos de etapa y área, los cuales son genéricos, abstractos y no se pueden evaluar, haciéndolos evaluables. Para ello establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan podido alcanzar los alumnos respecto a las capacidades expresadas en los objetivos.

Haciendo alusión al carácter abierto y flexible del currículo, éste se concibe como algo inacabado, como una propuesta provisional, que se puede cambiar y mejorar. Ser abierto y flexible permite incorporar en el currículo un principio fundamental: el de la *atención a la diversidad*. Así, este marco curricular contempla dos tipos de mecanismos para atender a la diversidad, garantía para lograr un sistema educativo más equitativo: los de atención ordinaria y las medidas específicas.

Para los alumnos que encuentran dificultades en su proceso de aprendizaje, el currículo prevé muchas posibilidades de ajuste, a través de las sucesivas concreciones que se realizan en cada centro y grupo de aprendizaje. Para la gran

#### 2.1.4.

#### PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN

#### 2.1.5.

#### ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

mayoría de los alumnos, estos ajustes resultarán suficientes para progresar en sus aprendizajes, de forma que puede afirmarse que sus necesidades educativas quedarán suficientemente satisfechas. Sin embargo, a lo largo de toda la escolaridad, y quizá en mayor medida en aquellas etapas en las que los aprendizajes van haciéndose progresivamente más complejos, habrá determinados alumnos que, por razones muy diversas, encontrarán mayores dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común para todos y que, como consecuencia, tendrán necesidad de otro tipo de ajustes más específicos.

Entre las **medidas ordinarias**, dirigidas a la totalidad del alumnado, que contempla el sistema educativo para atender a la diversidad, cabe citar las siguientes: los sucesivos niveles de *concreción curricular*, los cuales suponen progresivas adaptaciones del currículo oficial, o de las enseñanzas mínimas, a las necesidades educativas de la Comunidad Autónoma, del centro de enseñanza, del grupo de alumnos y del alumno concreto; la *opcionalidad* de áreas y materias, que constituye un recurso en manos del alumnado para fomentar y desarrollar sus preferencias personales; la organización de actividades de *refuerzo y apoyo* en los centros educativos, medida de atención a la diversidad muy generalizada que suele ir dirigida a las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua); y los *agrupamientos específicos*, grupos flexibles o desdobles espacio-temporales, que suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tienen carácter transitorio.

Una vez aplicadas las medidas ordinarias de atención a la diversidad, y habiéndose demostrado que son insuficientes para responder a las necesidades educativas de un alumno concreto, el sistema educativo define una serie de **medidas extraordinarias**. Éstas son: la *permanencia* de un año más en el mismo ciclo o curso, las *adaptaciones curriculares significativas*, los *apoyos* para los alumnos con necesidades educativas especiales, la *diversificación curricular* y, como recurso extremo, los *Programas de Garantía Social*. El orden en que se han enunciado estas medidas responde al gradual aumento de su carácter excepcional. La primera medida sería la «repetición», y la última, y por tanto más extraordinaria, el acceso a Programas de Garantía Social.

La *permanencia* de un año más en un ciclo o curso es una medida extraordinaria de atención a la diversidad que sólo se podrá adoptar dos veces a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Las *adaptaciones curriculares* suponen adecuaciones del currículo realizadas para un alumno concreto. Cuando el alumnado presente necesidades educativas especiales que por su permanencia, origen o naturaleza requieran la modificación de aspectos centrales del currículo que deben seguir la mayoría de los alumnos de su edad, se podrán llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas. Para la aplicación de esta medida de carácter extraordinario, que supone la eliminación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo ordinario, será necesario partir de una evaluación psicopedagógica previa (realizada por los servicios especializados de orientación) y llevar a cabo un seguimiento continuo que permita, siempre que sea posible, ir acercando cada vez más al alumno al currículo normalizado.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones significativas del currículo en varias o en la totalidad de las áreas, los centros cuentan con personal de *apoyo*, que refuerzan el trabajo del resto de los docentes. La organización de los apoyos varía de unos centros a otros, según las necesidades de los alumnos y la organización escolar, pudiendo llevarse a cabo en el mismo grupo-aula o en agrupamientos específicos con un número reducido de alumnos fuera del aula.

Para determinados alumnos mayores de 16 años, previa su oportuna evaluación, pueden establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. La *diversificación curricular* persigue que los alumnos alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, el título de Graduado en Educación Secundaria, con una metodología específica y a través de contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

Para los alumnos mayores de 16 años que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se establecen los *Programas de Garantía Social*. La finalidad de estos programas es proporcionar al alumnado una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica de grado medio mediante la superación de una prueba de acceso. Esta doble finalidad sitúa a los Programas de Garantía Social a caballo entre el sistema educativo y el mundo laboral, incorporando elementos formativos propios de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y de la Formación Profesional Ocupacional, por lo que se fomenta la colaboración en su desarrollo de otras Administraciones (Trabajo, Bienestar Social) y, especialmente, de los Ayuntamientos. Estos Programas presentan un carácter interinstitucional y no pueden considerarse únicamente educativos, puesto que no conducen a titulación y no forman parte de ninguno de los niveles, etapas, ciclos y grados en que se organiza el sistema educativo.

Como se ha señalado, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 reguló una nueva estructura y organización del sistema educativo español, introduciendo importantes modificaciones en el planteamiento curricular de los niveles educativos no universitarios. De esta manera, se establecieron nuevas etapas, se modificó la organización y la duración de otras, etc. A lo largo de estos diez años tanto el Gobierno de la nación como las Comunidades Autónomas han aprobado una serie de normativa para establecer el currículo de cada una de las etapas y niveles educativos, desarrollando el marco general definido en la LOGSE.

La necesidad de realizar una reforma en la ordenación del sistema educativo español se generó por la conjunción de diversos aspectos legales, sociales y políticos con elementos más estrictamente educativos. La necesidad venía originada, en primer lugar, por las referencias contenidas en la anterior Ley General de Educación de 1970 correspondientes a un sistema político ya inexistente. En segundo lugar, era necesario establecer, en lo que a gobierno de

## **2.2. CAMBIOS EN EL CURRÍCULO EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA**

la educación se refiere, un marco legal que desarrollara las previsiones de la Constitución en cuanto a la nueva estructura organizativa del Estado, en la que la mayoría de las competencias en materia de educación iban a pasar gradualmente del Gobierno del Estado a los Gobiernos de las Comunidades Autónomas. Desde el punto de vista educativo, la reforma del sistema vino originada por la necesidad de corregir algunas deficiencias de la anterior ordenación y por la necesidad de adaptarla a los cambios científicos, tecnológicos y sociales acaecidos en el último cuarto de siglo.

Diez años después de la promulgación de la LOGSE, algunos aspectos de su desarrollo se han visto reformados. Concretamente en diciembre de año 2000 se aprobaron dos Reales Decretos que modifican las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato establecidas en la normativa que desarrolla la LOGSE.

Dada la amplitud de los cambios en el currículo generados por la LOGSE y su desarrollo normativo, se puede afirmar que éstos son los que conforman el sistema educativo actual. Por ello, se ha optado en este apartado por ofrecer una descripción de los elementos del currículo de cada una de las etapas y niveles.

- 2.2.1. EDUCACIÓN INFANTIL** La **finalidad** de esta etapa educativa es favorecer el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos y ayudar a compensar posibles carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico.

Los **objetivos** generales se organizan en torno a cuatro núcleos:

- que los niños descubran, conozcan y controlen su propio cuerpo, lo que les proporcionará una imagen positiva y real de sí mismos, con el fin de que valoren sus capacidades y limitaciones;
- que los niños actúen cada vez más autónomamente, de modo que vayan adquiriendo una seguridad afectiva y emocional que les ayude a desarrollar capacidades de iniciativa y autoconfianza, a ampliar las relaciones sociales y a establecer vínculos cada vez más fluidos de relación, tanto con adultos como con iguales;
- que observen y exploren su entorno natural, familiar y social, desarrollando actitudes de respeto y participación en la medida en que descubren sus características y relaciones más significativas; y
- que sean capaces de evocar y representar aspectos diversos de la realidad, expresándolos mediante las posibilidades que les ofrecen el juego, la actividad artística y otras formas de representación, con especial atención al lenguaje verbal como elemento básico de comunicación.

Algunas Comunidades Autónomas, al concretar el currículo de la Educación Infantil, añaden otros objetivos adicionales.

El currículo de Educación Infantil se estructura en torno a tres **áreas curriculares**: *Identidad y Autonomía Personal, Descubrimiento del Medio Físico*

y *Social*, y *Comunicación y Representación*. Estas áreas o ámbitos de experiencia se plantean desde un enfoque global e integrador, y se desarrollan mediante la realización de experiencias significativas para los niños. Sin embargo y dado el carácter globalizador e integrador de esta etapa, no se contempla una distribución del tiempo escolar por áreas o ámbitos, de forma que no se establecen horarios específicos para las distintas áreas.

En torno a estos ámbitos o áreas de experiencia se agrupan los contenidos, que comprenden conceptos, procedimientos y actitudes.

El área de *Identidad y Autonomía Personal* hace referencia al conocimiento, valoración y control que las niñas y niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento. En este proceso resultan relevantes las interacciones del niño con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la cada vez mayor independencia con respecto a los adultos. Los contenidos de esta área se agrupan en cuatro bloques: el cuerpo y su propia imagen, juego y movimiento, la actividad y la vida cotidiana y, por último, el cuidado de uno mismo.

El área de *Descubrimiento del Medio Físico y Social* aborda la ampliación progresiva de la experiencia del niño, de manera que vaya conociendo el mundo que le rodea de forma cada vez más completa. Esto implica, además de una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran. El área contempla los siguientes contenidos: los primeros grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y las plantas. Por otra parte, en esta área se ha de tener en cuenta el tratamiento educativo de las diferencias étnicas y culturales que puedan presentar las niñas y niños de esta etapa. Tal diversidad se contemplará garantizando el respeto y la comprensión de las múltiples experiencias, intereses y conocimientos previos del alumnado, como una oportunidad de conocimiento mutuo.

El sentido fundamental del área de *Comunicación y Representación* es contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Los niños deben aprender a expresar y representar sus vivencias, sentimientos, pensamientos, etc., mediante diferentes formas de representación. Estas formas incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas formas, la expresión musical, el lenguaje escrito y las formas de representación matemática. Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar tanto las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que les rodea y su expresión original, imaginativa y creativa.

A partir de estos elementos básicos, las distintas Comunidades Autónomas están regulando su propio currículo, con escasas variaciones entre ellos.

En lo referente a los contenidos de la lengua, dentro del área de *Comunicación y Representación*, las distintas Comunidades Autónomas con varias len-

guas oficiales establecen algunas singularidades para el currículo de Educación Infantil.

El área de *Lengua Extranjera* no se contempla en el currículo de la Educación Infantil aunque se está implantando, con carácter experimental o definitivo, en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

La *Religión* se incluye en el segundo ciclo de la Educación Infantil para los niños y niñas cuyos padres lo soliciten, siendo de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos. Para aquellos que, por decisión de sus padres, no cursen estas enseñanzas, los centros organizan actividades alternativas.

También están presentes a lo largo de toda la etapa y a través de las distintas áreas los *temas transversales*, tales como: la Educación Moral y para la Paz, para la Salud, para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos, Educación Ambiental y Educación del Consumidor. El currículo propone abordarlos de manera globalizada, en lugar de incluir estos contenidos de forma aislada en un objetivo, área o bloque de contenidos. Se pretende que impregnen la actividad educativa en su conjunto, a través de las actividades y experiencias que realizan los niños y niñas de Educación Infantil, aunque cada centro puede dar prioridad a alguno de los temas transversales mencionados y centrar sus esfuerzos en favorecer el desarrollo de aquellos valores que tengan mayor relevancia para su contexto, siempre en función de sus necesidades y experiencia concretas.

Los **principios metodológicos** que deben enmarcar la acción pedagógica de esta etapa hacen referencia a una perspectiva globalizadora, para favorecer que se produzcan aprendizajes significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido, de forma que supone un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer.

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y de su desarrollo. Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa, ya que tiene un fuerte carácter motivador e importantes posibilidades para que el niño establezca relaciones significativas y el profesorado organice contenidos diversos referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias.

Aunque son importantes en todas las etapas, los aspectos afectivos y de relación adquieren un relieve especial en la Educación Infantil. En esta etapa es esencial la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que los niños se sientan queridos y confiados para poder afrontar los retos que les plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que les permitan acceder a él. De esta manera establecerán con el educador una relación personal de gran calidad que les transmitirá una confianza básica y la seguridad precisa para su desarrollo. La interacción entre los niños y niñas constituye tanto un objetivo educativo como un recurso me-

metodológico de primer orden, ya que facilita el progreso intelectual, afectivo y social.

En la Educación Infantil, la organización de las actividades requiere flexibilidad y la posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños, así como ordenar el ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y una distribución del tiempo que respete sus necesidades de afecto, actividad, relajación, descanso, alimentación, experiencias directas con los objetos, relación, comunicación y movimiento. La actuación del profesorado se concibe como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras de aprendizaje y, por tanto, del desarrollo.

Para guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño al centro es necesaria la relación entre la familia y la escuela. Esta relación de comunicación y coordinación se lleva a cabo mediante el intercambio de información entre educadores y familias. Por otro lado, la Educación Infantil tiene un carácter preventivo y compensador. Dada la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, esta etapa es esencialmente crítica y precisa de la máxima atención para que las distintas instancias actúen coordinadamente en relación con los niños con necesidades educativas especiales.

Estos mismos principios metodológicos, establecidos en la legislación estatal, son considerados en la normativa de todas las Comunidades Autónomas, pues, por su propia naturaleza, son adaptables a las peculiaridades de cada una de ellas.

El Ministerio de Educación establece para todo el Estado las pautas generales relativas al proceso de **evaluación**, entre las que destacan el carácter global, continuo, formativo, regulador, orientador y autocorrector que debe tener la evaluación en esta etapa. El referente de la evaluación lo constituyen los objetivos educativos y los criterios de evaluación, siendo los profesores los encargados de evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

De acuerdo con estas prescripciones, el tutor recoge información de todos los profesionales que también trabajan con el grupo de niños o atienden a alguno de ellos en particular para elaborar un informe que se adjunta al expediente personal del alumno.

Corresponde al equipo docente de la etapa adecuar los objetivos y los contenidos a las características y contextos de los alumnos, para que guíen el proceso de evaluación. Dado su carácter general, el equipo docente debe establecer algunos indicadores o criterios de evaluación para valorar, en términos cualitativos, el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo, así como para determinar las estrategias de evaluación adecuadas.

Las técnicas de evaluación más adecuadas para esta etapa son las entrevistas con los padres y la observación directa y sistemática del niño por parte del profesorado. Éste debe objetivar al máximo los criterios en los que se basan

sus valoraciones, ayudando a los niños a conocer con claridad lo que se espera de cada uno de ellos. Los resultados de la evaluación deben recoger los progresos efectuados por los alumnos y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación llevadas a cabo. Con todo ello se elabora al menos un informe escrito trimestral para informar a los padres sobre los progresos y dificultades detectados en ese tiempo.

La evaluación debe tener en cuenta también la valoración de la actuación docente, con el fin de realizar en ella las mejoras pertinentes y adecuar el proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas del alumnado. La evaluación del proceso de enseñanza incluye aspectos referentes a la organización del aula y el ambiente entre los niños, así como a la relación entre el profesorado y el alumnado, la coordinación entre los maestros de un mismo ciclo, la coherencia entre los ciclos y la regularidad y calidad de las relaciones con los padres.

Todos estos aspectos han sido recogidos con mínimas variaciones en la normativa sobre evaluación de las distintas Comunidades Autónomas.

**2.2.2. EDUCACIÓN PRIMARIA** La **finalidad** de la Educación Primaria es «proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio».

Los **objetivos** generales de esta etapa vienen expresados en términos de capacidades que debe desarrollar el alumnado. Los niños y niñas, al término de la etapa, tienen que haber adquirido una serie de destrezas relativas a la comunicación, el pensamiento lógico, y el conocimiento y valoración de su entorno social y natural. Se espera que puedan utilizar la lengua castellana y, en su caso, la lengua oficial de la Comunidad Autónoma, así como otros medios de representación y de expresión artística. Deben ser capaces de comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera, y se pretende que puedan realizar operaciones simples de cálculo, así como conocer y seguir procedimientos lógicos elementales. Tienen que adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en su ámbito familiar y social, y conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural. Deben aprender también a valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente, y han de utilizar la educación física y el deporte para favorecer su desarrollo personal.

Estas capacidades están en estrecha relación unas con otras y, además, constituyen la continuación de las que se han ido adquiriendo en la Educación Infantil y la base sobre las cuales se construirán las capacidades propias de la Educación Secundaria Obligatoria. Para alcanzarlas, se desglosan en una serie de objetivos.

Los contenidos, con una triple vertiente (conceptual, procedimental y actitudinal), se organizan en **áreas curriculares**, sin que por ello pierdan su carácter globalizador. Todas estas áreas contribuyen al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa. Para la Educación Primaria, las áreas obligatorias son: *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura; Lengua Extranjera; y Matemáticas*. A éstas se añade el área de *Religión*, de oferta obligatoria para todos los centros y optativa para los alumnos. Para aquéllos que, por decisión de sus padres, no cursen las enseñanzas de Religión, se ofertan distintas actividades centradas en el análisis y la reflexión sobre diferentes aspectos de la vida social y cultural.

Los aspectos básicos de cada área, su distribución horaria y algunas orientaciones para la evaluación están establecidos para todo el territorio estatal, de forma que existe un número de horas obligatorias para las enseñanzas mínimas de las distintas áreas (tabla 2.1). Estos mínimos suponen el 55% del horario para las Comunidades Autónomas con otra lengua oficial distinta del castellano y el 65% para el resto (de forma que esa diferencia del 10% ha de dedicarse a la enseñanza de dicha lengua). El horario restante (35% y 45% del total, respectivamente) es fijado por cada una de las Comunidades Autónomas.

TABLA 2.1. ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA POR CICLO Y ÁREA. CURSO 2000/01

Áreas de conocimiento	1.º ciclo	2.º y 3.º ciclos
<b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>	175	170
<b>Educación Artística</b>	140	105
<b>Educación Física</b>	140	105
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	350	275
<b>Lengua Extranjera</b>	-	170
<b>Matemáticas</b>	175	170
<b>Religión/Actividades Socio-Culturales</b>	105	105

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Para cada área se establecen unos objetivos generales y los contenidos se organizan en bloques de contenido, que constituyen unidades temáticas abiertas en las que se agrupan los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en dichos objetivos.

Respetando los horarios mínimos estatales, las diferentes Comunidades Autónomas tienen competencia para establecer el horario por ciclo y área para sus respectivos territorios. Esta capacidad da lugar a diferencias entre las Comunidades en el número de horas lectivas adjudicadas a cada área de la Educación Primaria. Esta diferencias han sido recogidas en la normativa que han ido desarrollando al respecto algunas Comunidades Autónomas

mientras que el resto, que todavía no han promulgado normativa específica, se rigen por la distribución horaria establecida por el Ministerio de Educación (tabla 2.2).

El área de *Lengua Extranjera* presenta unas características peculiares. Aunque se ha establecido con carácter general que comience a impartirse en el segundo ciclo, en casi todas las Comunidades Autónomas se está implantando, de forma experimental o definitiva, en el primer ciclo.

También están presentes a lo largo de toda la etapa, y a través de las distintas áreas, los valores éticos y otros *contenidos transversales* que la sociedad demanda, tales como la Educación en los Derechos Humanos y para la Paz, para la Salud, para la Igualdad entre los Sexos, para el Ocio, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial. Cada centro, en función de sus necesidades y experiencia, puede dar prioridad a alguno de estos temas transversales y centrar sus esfuerzos en favorecer el desarrollo de aquellos valores que tengan mayor relevancia para su contexto.

Con carácter general, la **metodología didáctica** en la Educación Primaria debe orientarse al desarrollo del alumnado a través de la integración de sus experiencias y aprendizajes. Ha de ser una enseñanza personalizada y adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Los métodos de enseñanza son responsabilidad del docente, pero deben respetar una serie de principios metodológicos de carácter general propuestos por las diferentes Comunidades Autónomas con la finalidad de regular la práctica docente del profesorado de la Educación Primaria. Estos principios son válidos para todas las áreas de esta etapa, y entre ellos cabría señalar:

- Los contenidos se organizan con un enfoque globalizador, de forma que los problemas y las situaciones se aborden dentro de un contexto y en su totalidad.
- La base del aprendizaje es la actividad constructiva del alumno, de modo que el profesor se concibe como mediador que permita al alumnado establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos.
- El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, de modo que los contenidos sirvan al alumno para la vida y para nuevos aprendizajes. Se debe propiciar el desarrollo de estrategias y habilidades de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, con el fin de que el alumno pueda aprender por sí mismo.
- Las actividades recreativas y los juegos son un recurso especialmente adecuado en esta etapa.

TABLA 2.2. HORAS LECTIVAS ANUALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR CICLO, ÁREA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2000/2001

Áreas	Andalucía			Baleares			Canarias			Cataluña			Galicia	
	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup> y 3 <sup>er</sup>
Conocimiento del Medio	350	350	350	245	245	245	350	280	280	280	280	280	350	315
Educación Artística	210	210	210	210	175	140	210	210	140	210	140	140	175	140
Educación Física	210	210	140	210	175	140	140	140	140	175	175	140	175	140
Lengua Castellana y Literatura	420	280	280	280	245	245	420	350	245	140	140	140	280	280
Lengua propia y Literatura	-	-	-	280	245	245	-	-	-	140	140	140	280	280
Asp. Comunes ambas lenguas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	105	70	-	35	-
Lengua Extranjera	-	140	210	-	140	210	-	210	-	-	175	-	-	210
Matemáticas	280	280	280	245	245	245	350	280	210	210	210	210	350	280
Religión/Activ. Socio-culturales	105			105			105			105			105	
Libre disposición (atención a la diversidad, refuerzo, etc.)	-			-			-			210			-	
Total <sup>1</sup>	1.575			1.575			1.575			1.575			1.750	
Áreas	Navarra <sup>2</sup>			País Vasco			C. Valenciana			Resto CCAA				
	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>o</sup> y 3 <sup>er</sup>
Conocimiento del Medio	350(245)	280(245)	280(245)	175	175	175	175	210	280	280	280	280	350	280
Educación Artística	210(210)	210(140)	210(140)	140	105	105	105	210	210	140	140	140	210	210
Educación Física	175(175)	140(140)	140(140)	175	175	175	175	210	140	140	140	140	210	210
Lengua Cast. y Literatura	350(280)	280(245)	280(245)	280	245	245	245	280	210	210	210	210	420	280
Lengua propia y Literatura	(280)	(245)	(245)	280	245	245	245	280	210	210	210	210	-	-
Lengua Extranjera	-	210(210)	210(210)	-	175	175	-	140	140	140	140	140	-	210
Matemáticas	280(280)	280(245)	280(245)	210	210	210	210	280	280	280	280	280	280	280
Religión/Act. Socio-culturales	105(105)			105			105			105			105	
Libre disposición (atención a la diversidad, refuerzo, etc.)	105(0)			140			-			-			-	
Total <sup>1</sup>	1.575			1.575			1.575			1.575			1.575	

- (1) Al número de horas hay que añadirle 175 horas anuales de recreo en cada ciclo.
- (2) El horario que aparece entre paréntesis corresponde a los centros que imparten enseñanzas en castellano y euskera (modelos A, B y D).
- (3) La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares se rige por la normativa establecida por el Ministerio de Educación, en la cual se establece un horario diferente al poseer lengua oficial distinta al castellano.

En la Educación Primaria se establece que la **evaluación** de los procesos de aprendizaje de los alumnos ha de ser continua y global, y se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo. Los profesores deben evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Al término de cada ciclo, y como consecuencia del proceso de evaluación, se decide acerca de la promoción de los alumnos al ciclo siguiente, siempre que se considere que han alcanzado los objetivos correspondientes; en caso contrario, el alumno puede permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta decisión sólo puede tomarse una vez a lo largo de toda la etapa y debe ser tomada por el profesor tutor teniendo en cuenta los informes del resto del profesorado del grupo. Cuando dicha decisión implica la no promoción al ciclo o etapa siguiente se exige la audiencia previa de los padres o los tutores legales del alumno y se acompaña de la definición de las medidas educativas complementarias encaminadas a que el alumnado alcance los objetivos educativos. De igual forma, si en el marco del proceso de evaluación continua el progreso de un alumno no responde a los objetivos programados, los profesores pueden adoptar medidas adecuadas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

La apreciación sobre el progreso de los alumnos se expresa en uno de estos términos: progresa adecuadamente (PA), cuando sea ése el caso, o necesita mejorar (NM), en caso contrario.

El documento oficial donde se recogen los resultados de la evaluación y las decisiones relativas al progreso académico de cada alumno es su Libro de Escolaridad.

La información relativa al proceso de evaluación del alumnado se recoge en tres documentos: expediente académico, actas de evaluación e informes de evaluación personalizados.

Al comienzo de la Educación Primaria debe realizarse una evaluación inicial del alumnado en la que han de contemplarse datos sobre su escolarización en Educación Infantil, así como datos médicos o psicopedagógicos que resulten de interés para la vida escolar. Esta información se completa con observaciones del tutor sobre el punto de partida desde el que el alumno inicia los nuevos aprendizajes.

Estas directrices han sido recogidas, con mínimas variaciones, en la normativa que han desarrollado las diferentes Comunidades Autónomas sobre evaluación.

### 2.2.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La organización de esta etapa está regida por dos principios básicos complementarios: la comprensividad y la atención a la diversidad. Desde este planteamiento se pretende proporcionar una formación polivalente, mediante un núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos y, por otro lado, establecer una progresiva diferenciación de los contenidos en los últimos cursos. Durante el primer ciclo, la existencia de un menor número de optativas supone la necesidad de tratar las distintas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos en el ámbito de la clase. En el segundo ciclo, la estructura y la organización del currículo son más complejas y, en el transcurso del mismo, el espacio de opcionalidad se va ampliando.

La **finalidad** de la Educación Secundaria Obligatoria es «transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida

activa o para acceder a la Formación Profesional Específica de grado medio o al Bachillerato».

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

Las **áreas curriculares** en que se organiza la Educación Secundaria Obligatoria son similares a las de la Educación Primaria, pero con una mayor delimitación de su ámbito de estudio. Estas áreas se concretan en diversas materias, entre las que el alumno puede elegir algunas como optativas.

Las *áreas obligatorias* que configuran el tronco común son: *Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras, Lengua Castellana, Lengua Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura, Matemáticas, Tecnología y Música*. La *Religión*, como en el resto de los niveles educativos, es de obligada oferta para los centros y de carácter voluntario para el alumnado. Las Comunidades Autónomas pueden disponer que, en el segundo ciclo de la etapa, las enseñanzas del área de *Ciencias de la Naturaleza* se organicen en dos materias diferentes: *Biología y Geología*, y *Física y Química*; igualmente, podrán disponer que el área de *Matemáticas* se organice, en el cuarto curso, en dos variedades de distinto contenido. En este último curso, el bloque de contenidos «La vida moral y la reflexión ética», perteneciente al área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, se organiza como materia específica con la denominación de *Ética*. Además, en el último curso de esta etapa, los alumnos han de elegir dos de las cuatro áreas siguientes: *Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología*. En el caso de que en el cuarto año el área de *Ciencias de la Naturaleza* se organice en dos materias, serán cinco las materias entre las que el alumno debe elegir dos. Además, en el currículo de este nivel se incluye una Formación Profesional de base, que aporta una dimensión práctica y semiprofessionalizadora.

La formación no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la adquisición de un conjunto de valores, básicamente referidos a los ámbitos de la convivencia y la vida social y relacionados en gran medida con necesidades, demandas y problemas cuya evolución reciente hace necesario su tratamiento en el centro educativo. Este tratamiento se realiza a través de los *temas transversales* (Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para la Salud, Educación del Consumidor y Educación Vial), que no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y con-

tenidos de todas ellas, y son responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa. Cada centro, en función de sus necesidades y experiencia, puede dar prioridad a alguno de los temas mencionados y centrar sus esfuerzos en favorecer el desarrollo de aquellos valores que tengan mayor relevancia para su contexto particular.

Además de las áreas obligatorias que configuran el tronco común, el currículo comprende *materias optativas* que tienen un peso creciente a lo largo de la etapa. Entre ellas, los centros siempre han de ofrecer una Segunda Lengua Extranjera a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria, y Cultura Clásica al menos en un año del segundo ciclo.

Los aspectos básicos del currículo de cada una de las áreas así como su distribución horaria, establecidos en las enseñanzas mínimas comunes a todo el Estado (tabla 2.3), están siendo reformados en la actualidad. Dado que las modificaciones que introduce la reforma de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, aprobada en diciembre de 2000, no comenzarán a implantarse hasta el año académico 2001/02, a continuación se completa la descripción de la etapa vigente en el curso 2000/01 para pasar, al finalizar dicha descripción, a comentar detenidamente los aspectos esenciales de la mencionada reforma.

Las enseñanzas mínimas en ningún caso requieren más del 55% de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, ni más del 65% en aquellas que no la tengan.

TABLA 2.3. ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA POR CICLO Y ÁREA. CURSO 2000/01

Área de conocimiento	1 <sup>er</sup> ciclo	2 <sup>o</sup> ciclo
<b>Ciencias de la Naturaleza</b>	140	90
<b>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</b>	140	160
<b>Educación Plástica y Visual</b>	70	35
<b>Educación Física</b>	70	70
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	210	240
<b>Lenguas Extranjeras</b>	210	240
<b>Matemáticas</b>	140	160
<b>Música</b>	70	35
<b>Tecnología</b>	125	70
<b>Religión / Actividades alternativas</b>	105	105

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

A partir de estos criterios básicos, cada Comunidad Autónoma establece su propio currículo, en el que se determina el horario semanal de los centros. Esta capacidad de las Comunidades para establecer su propio currículo y horario da lugar a diferencias entre ellas en el número de horas lectivas adjudicadas a las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria. Estas diferencias han sido recogidas en la normativa que han desarrollado al respecto. Las Comunidades Autónomas que no han promulgado normativa sobre los horarios se rigen por la distribución horaria establecida por el Ministerio de Educación (tabla 2.4).

TABLA 2.4. HORARIO SEMANAL DE CADA ÁREA/MATERIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2000/01

Áreas y materias	Andalucía				Baleares				Canarias				Cataluña <sup>4</sup>				Galicia			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	1,5	1,5	1,5	1,5	4	2	3	3
Lengua Propia de la Comunidad	-	-	-	-	3	3	3	3	-	-	-	-	1,5	1,5	1,5	1,5	4	2	3	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
Matemáticas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
Cc. Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
Ética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cc. de la Naturaleza	3	3	4	-	3	3	4	-	3	3	4	-	2	2	2	2	3	3	3	-
- Física y Química <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Biología y Geología <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educación Plástica y Visual <sup>1</sup>	2/3	2	3 <sup>2</sup>	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	3	-	2	3
Tecnología <sup>1</sup>	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	-	4	3	3
Música <sup>1</sup>	1/3	2	3 <sup>2</sup>	3	2	2	2	3	1	1	2	3	1	1	1	1	-	3	2	3
Optativas	2	2	2	6 <sup>3</sup>	2	2	2	4	2	2	2	4	7	7	10,5	10,5	2	2	2	6 <sup>3</sup>
Religión/Act. Alternativas	2	1	2	1	1,5	1,5	1	2	2	1	1	2	-	-	-	-	2	2	2	1
Tutoría	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	26/28	27	30	30	30,5	30,5	32	32	28	28	30	30	27	27	30	30	30	30	32	32

Áreas y materias	Navarra <sup>5</sup>				País Vasco <sup>6</sup>				C. Valenciana				Resto CC.LL.AA.			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	4(3)	4(3)	4(3)	4(3)	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4
Lengua Propia de la Comunidad y Literatura	(3)	(3)	(3)	(3)	4	3	4	3	3	3	3	3	-	-	-	-
Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemáticas	4	3(4)	4	4(3)	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Cc. Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3	3	3	2,5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cc. de la Naturaleza	3	3	4(3)	-	2	3	4	2,5	3	3	4	-	3	3	4	-
- Física y Química <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Biología y Geología <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Plástica y Visual <sup>1</sup>	-	3(2)	2	-	1	1	1	2,5	1,5	1,5	2	3	2	2	2	3
Tecnología <sup>1</sup>	2	3(2)	-	3	2	2	2,5	2,5	2	2	3	3	2	2	2	3
Música <sup>1</sup>	3(2)	-	2	-	1	1	1	2,5	1,5	1,5	2	3	2	2	2	3
Optativas	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	2	2	3	5	2	2	4	2	2	2	2	4
Religión/Actividades Alternativas	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2
Tutoría	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	32	32	28	28	30	30

- (1) En 4.º curso, el alumno debe elegir dos entre las cinco opciones señaladas.
- (2) Estas dos áreas son cuatrimestrales, por lo que contabilizan como una sola.
- (3) El alumno debe cursar dos optativas de tres horas.
- (4) Cataluña utiliza un sistema de créditos que distribuye el horario por ciclo completo. Con el fin de permitir la comparación con el horario de otras Administraciones Educativas, el reparto de créditos por curso que aparece en la tabla es el promedio por materia/área del conjunto del ciclo. Al número total de horas hay que añadir una hora de «créditos de síntesis» en cada curso, así como un tiempo semanal dedicado a Estructuras Lingüísticas Comunes (una hora en cada curso del 1º ciclo y 30 minutos en cada curso del 2.º).
- (5) En Navarra hay dos modelos que tienen horarios diferentes: el denominado D (cuyo horario semanal se refleja entre paréntesis), que incluye como obligatoria la Lengua Vasca, y el modelo A, que no la incluye. En 4º curso, el alumno debe elegir dos materias de 3 horas cada una entre Cultura Clásica, Literatura Universal/Geografía Económica e Iniciación Profesional.
- (6) El País Vasco establece el número de horas de cada área de forma conjunta para cada ciclo. Los centros están autorizados a distribuir el total de horas de cada área o materia en unidades temporales distintas a la semana. En esta tabla se recoge un modelo de horario, aunque es una simple propuesta de la Administración a los centros. En 4 curso, el alumno debe elegir dos materias entre Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Tecnología y Música; en 3.º deberá elegir dos optativas de 1,5 horas semanales cada una y, en 4, otras dos de 2,5 horas.

*Fuente:* Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Cada Comunidad Autónoma ha definido un conjunto de optativas favoreciendo la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las mismas. Además, cada Comunidad puede autorizar otras optativas diferentes en respuesta a solicitudes concretas de los centros.

La **metodología didáctica** en la Educación Secundaria Obligatoria es responsabilidad del profesor, el cual ha de respetar siempre una serie de principios de carácter general reiterados en la normativa de las distintas Comunidades Autónomas. Esta metodología debe adaptarse a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Asimismo, se le debe iniciar en el conocimiento de la realidad, de acuerdo con los principios básicos del método científico. El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la funcionalidad de los aprendizajes, que radica fundamentalmente en el principio de «aprender a aprender» y asegura que los aprendizajes puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite.

En la Educación Secundaria Obligatoria la **evaluación** del alumno ha de ser continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias. Es continua porque se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, con el fin de detectar las dificultades, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de este proceso. Y es integradora porque debe tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa a través de los objetivos de cada área y materia. Por tanto, los referentes de la evaluación continua han de ser los objetivos generales de la etapa y de cada una de las áreas, así como los criterios de evaluación establecidos con carácter general por las distintas Comunidades Autónomas. Estos objetivos y criterios son adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado, y secuenciados para cada uno de los ciclos en el proyecto curricular que cada centro elabore. En este documento también se especifican las estrategias

e instrumentos de evaluación, así como la participación de los alumnos en el proceso a través de la autoevaluación y de la evaluación conjunta.

La evaluación ha de ser realizada por el conjunto de profesores del grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor y asesorados por el Departamento de Orientación. Las observaciones relativas al proceso de evaluación se consignan en tres documentos: el expediente académico, las actas de evaluación y los informes de evaluación personalizados; además, el Libro de Escolaridad es el documento oficial en el que se recogen los resultados de la evaluación y las decisiones relativas al progreso académico de cada alumno.

El conjunto de profesores de cada grupo de alumnos, coordinado por el profesor-tutor, se reúne en las llamadas *sesiones de evaluación* para valorar tanto el aprendizaje de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo como el desarrollo de su práctica docente. A lo largo del curso se realizan al menos tres sesiones de evaluación para cada uno de los grupos, sin perjuicio de lo que establezcan los respectivos proyectos curriculares. En la última sesión de evaluación, al término del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, como consecuencia del proceso de evaluación, el conjunto de profesores de cada alumno ha de decidir de forma colegiada acerca de su **promoción** al ciclo o curso siguiente. El criterio para decidir la promoción es la estimación de las posibilidades del alumno para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguientes, a la vista de las capacidades generales desarrolladas. En su caso, la decisión adoptada irá acompañada de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.

En el contexto de la evaluación continua, cuando los alumnos promocionan con evaluación negativa en alguna de las materias o áreas, la superación de los objetivos correspondientes puede ser determinada por el profesor del área o materia respectiva del curso al que promocionan. En el caso de áreas o materias optativas que el alumno haya dejado de cursar, corresponde la determinación de su superación al Departamento del área, en función de las medidas educativas complementarias que el equipo de profesores hubiera adoptado para que el alumno alcance los objetivos correspondientes.

La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o curso puede adoptarse una vez al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo. En los casos en los que eso no ocurra los alumnos continuarán, aun cuando no hayan alcanzado los objetivos programados, su gradual proceso de aprendizaje promocionando al ciclo o curso siguiente con las oportunas medidas de adaptación curricular. En el caso de que estos alumnos sean mayores de 16 años, excepcionalmente, el equipo de profesores junto con el Departamento de Orientación, oídos el alumno y sus padres y previa evaluación psicopedagógica del alumno e informe de la Inspección Educativa, puede establecer el oportuno Programa de Diversificación Curricular encaminado a que el alumno alcance las capacidades generales propias de la etapa. Por otra parte y también con carácter excepcional, el grupo de profesores, asesorados por el Departamento de Orientación del centro y oídos el alumno y sus padres, puede adoptar también la decisión de permanencia en

un ciclo o curso una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, cuando estimen que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Esta decisión irá acompañada de las oportunas medidas educativas complementarias.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos se recogen en las actas al término del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo. Los resultados de la evaluación se expresan en los términos de insuficiente (In), suficiente (Sf), bien (B), notable (Nt) y sobresaliente (Sb).

Aquellos alumnos que al finalizar la ESO hayan alcanzado los objetivos programados para esta etapa reciben el título de *Graduado en Educación Secundaria*, que les faculta para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio. El conjunto de profesores de cada grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor y asesorados por el Departamento de Orientación del centro, puede proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en alguna de las áreas o materias, hayan alcanzado en términos globales los objetivos establecidos para la etapa. En cualquier caso, al finalizar la etapa todos los alumnos reciben la acreditación de los años cursados, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias y una orientación sobre su futuro académico y profesional, no prescriptiva y confidencial. Los alumnos, o sus representantes legales, pueden formular reclamaciones sobre las calificaciones finales.

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO se organizan Programas de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, en la Formación Profesional Específica de grado medio, tras la realización de la prueba de acceso correspondiente.

Como se señaló anteriormente, en diciembre del año 2000 se abordó **la reforma de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria** con el objetivo de potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas con una mayor dotación horaria, introducir en el currículo del área de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mejorar el conocimiento de la cultura clásica ampliando a dos cursos su oferta obligatoria y actualizar los currículos de todas las áreas. Para alcanzar tales objetivos, la reforma modifica los aspectos básicos del currículo y la distribución por áreas del horario correspondiente a las enseñanzas mínimas.

La nueva definición de los aspectos básicos del currículo establece una mayor concreción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas, además de su redistribución por cursos. Tras la introducción que acompaña a la formulación de los objetivos de cada área se presentan los contenidos, esta vez secuenciados por cursos y eliminando la diferenciación entre conceptos, procedimientos y actitudes. Los criterios de evaluación, enunciados anteriormente de forma general para cada área, se concretan y enuncian de forma separada para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo.

Las modificaciones en la distribución horaria de las enseñanzas mínimas en este nivel afectan exclusivamente al primer ciclo, incrementándose el peso de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas en la misma medida en que se reduce el número de horas de las áreas de Educación Plástica y Visual y Música (tabla 2.5).

TABLA 2.5. HORARIO ESCOLAR CORRESPONDIENTE A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR CICLO. CURSO 2001/02

Área de conocimiento	1 <sup>er</sup> ciclo	2 <sup>o</sup> ciclo
<b>Ciencias de la Naturaleza</b>	140	90
<b>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</b>	140	160
<b>Educación Plástica y Visual</b>	35*	35
<b>Educación Física</b>	70	70
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	245*	240
<b>Lenguas Extranjeras</b>	210	240
<b>Matemáticas</b>	175*	160
<b>Música</b>	35*	35
<b>Tecnología</b>	125	70
<b>Religión / Actividades alternativas</b>	105	105
<b>TOTAL</b>	1.280	1.205

(\*) Valores modificados por el nuevo Real Decreto de 2000.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

A estas reformas globales se añaden dos modificaciones parciales. La primera de ellas se refiere a la posibilidad, cuando el área de Ciencias de la Naturaleza se organice en dos materias diferentes (Biología y Geología, y Física y Química), de evaluarlas y calificarlas separadamente también en el tercer curso, y no sólo en cuarto. Con esta medida se pretende dotar a estas materias de mayor autonomía didáctica y favorecer la profundización de su estudio. La segunda modificación establece que los centros deberán ofrecer la materia de Cultura Clásica como optativa en los dos cursos del segundo ciclo.

Para terminar y por lo que se refiere al calendario de aplicación de la reforma, los horarios correspondientes a las nuevas enseñanzas mínimas (tabla 2.5) se implantarán en el curso académico 2001/02, mientras que el resto de las modificaciones se implantarán, para los cursos 1<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de la ESO, en el curso académico 2002/03, y para 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> en el 2003/04.

Las enseñanzas de Bachillerato se estructuran en cuatro modalidades (Artes; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; y Tecnología) con el fin de facilitar que cada alumno pueda elegir su propio itinerario formativo en función de sus capacidades e intereses académicos y profesionales. La LOGSE atribuye al Gobierno del Estado la competencia para establecer nuevas modalidades o modificar las ya definidas, de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

#### 2.2.4. BACHILLERATO

Al Bachillerato se le asigna la triple **finalidad** de preparar al alumno para la Enseñanza Universitaria, para la Formación Profesional Específica de grado superior y para su incorporación a la vida activa. En consecuencia, esta etapa educativa cubre funciones de tipo formativo, propedéutico y orientador conjugando los principios de unidad, diversidad y especialización.

En relación a las finalidades y funciones básicas atribuidas al Bachillerato, la LOGSE establece una serie de **objetivos** generales, que se expresan en términos de capacidades y se refieren a un conjunto plural de dimensiones. Estas capacidades se refieren al dominio de las lenguas castellana y propia de cada Comunidad Autónoma; la expresión adecuada en una lengua extranjera; el análisis y valoración crítica del mundo contemporáneo; la comprensión de las bases del método y la investigación científica y el dominio de los conocimientos científico-tecnológicos de la modalidad escogida; la utilización de la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal; y el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria.

Independientemente de la modalidad que curse el alumno, el currículo se organiza en **materias**, distinguiendo entre materias *comunes*, orientadas a la formación general del alumno y al refuerzo del valor terminal del Bachillerato; *materias propias de cada modalidad*, que añaden la preparación para campos específicos de estudio académico o profesional a la función formativa básica; y *materias optativas*, que contribuyen a completar y enriquecer la modalidad escogida (tabla 2.6).

Como en el resto de las etapas, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas no puede superar el 55% del horario total para el caso de las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y el 65% para aquéllas que no la tienen. Las primeras disponen, por tanto, de un 10% del horario escolar para la organización de las enseñanzas de la lengua propia.

TABLA 2.6. ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE BACHILLERATO. CURSO 2000/01

Materias comunes			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (35 horas)</li> <li>▪ Filosofía (70 horas)</li> <li>▪ Historia (70 horas)</li> <li>▪ Lengua Castellana y Lengua oficial Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura (210 horas)</li> <li>▪ Lengua Extranjera (210 horas)</li> </ul>			
Materias propias de modalidad (70 horas por materia)			
Artes	Ciencias de la Naturaleza y la Salud	Humanidades y Ciencias Sociales	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dibujo Artístico I</li> <li>▪ Dibujo Artístico II</li> <li>▪ Dibujo Técnico</li> <li>▪ Volumen</li> <li>▪ Historia del Arte</li> <li>▪ Imagen</li> <li>▪ Fundamentos de Diseño</li> <li>▪ Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Física y Química</li> <li>▪ Biología y Geología</li> <li>▪ Matemáticas I</li> <li>▪ Matemáticas II</li> <li>▪ Física</li> <li>▪ Química</li> <li>▪ Biología</li> <li>▪ Dibujo Técnico</li> <li>▪ CC. de la Tierra y Medioambientales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Latín I</li> <li>▪ Latín II</li> <li>▪ Griego</li> <li>▪ Historia del Arte</li> <li>▪ Historia de la Filosofía</li> <li>▪ Historia del Mundo Contemporáneo</li> <li>▪ Geografía</li> <li>▪ Economía</li> <li>▪ Economía y Org. de Empresas</li> <li>▪ Matemát. apl. CC.SS I</li> <li>▪ Matemát. apl. CC.SS II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Física y Química</li> <li>▪ Matemáticas I</li> <li>▪ Matemáticas II</li> <li>▪ Dibujo Técnico</li> <li>▪ Física</li> <li>▪ Mecánica</li> <li>▪ Electrotecnia</li> <li>▪ Tecnología Industrial I</li> <li>▪ Tecnología Industrial II</li> </ul>

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

El Ministerio de Educación establece que los centros deben programar las *materias optativas* en función de las demandas de los alumnos y teniendo en cuenta la plantilla de profesorado, aunque la segunda Lengua Extranjera es de obligada oferta como materia optativa en todas las Comunidades.

Las distintas Comunidades Autónomas han ido regulando progresivamente el currículo de las materias optativas hasta completar sus respectivos planes de estudios. Siempre que la organización académica lo permita, los alumnos podrán elegir como optativas materias propias de otra modalidad que se imparta en el centro. Con objeto de facilitar esta elección, los centros programan en grupos y en horarios diferenciados aquellas materias propias de modalidad que, no habiendo sido elegidas como tales, sean necesarias en su caso para la prueba de acceso a la Universidad a la que quiera optar el alumno.

Asimismo, la enseñanza de la *Religión* es de oferta obligada para los centros y de carácter voluntario para los alumnos. Aquellos que no la cursan participan en actividades de estudio alternativas, que se diseñan en cada Comunidad.

A partir de estas prescripciones mínimas, todas las Comunidades Autónomas están elaborando el currículo oficial para el territorio de su competencia. En dicho currículo se regulan las materias optativas correspondientes (teniendo en cuenta, en su caso, las propuestas de los centros) y la distribución por curso de las materias comunes y propias de modalidad, así como el horario semanal (tabla 2.7). Por el momento son nueve las Comunidades que han concretado su currículo, regulándose el resto por la normativa del Ministerio de Educación.

TABLA 2.7. HORARIO SEMANAL DEL BACHILLERATO (AMBOS CURSOS) POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2000/01

Materias		Andalucía	Baleares	Canarias	Cataluña	Galicia	Madrid	Navarra <sup>1</sup>	Pais Vasco	C. Valenciana	Resto CC.AA.
Comunes	Educación Física	2	2	2	2	2	2	2(2)	2	2	2
	Filosofía	4	3	1	3	3	4	4(4)	3	3	3
	Historia	3	3	3	3	3	4	4(4)	3	3	3
	Lengua y Literatura Castellana	6	5	6	4	6	6	6(6)	6	5	6
	Lengua de la CCAA y Literatura	-	5		4	6	-	0(6)	6	5	-
	Lengua Extranjera	5	6	6	4	6	6	6(6)	6	6	6
De modalidad	Primera	8	8	8	38 créditos <sup>2</sup>	8	8	8(8)	8	6	8
	Segunda	8	8	8		8	8	8(8)	8	8	8
	Tercera	8	8	8		8	8	8(8)	8	8	8
Optativas	Primera	5	8	8		8	8	6(6)	8	7/8	8
	Segunda	6/8	4	4		4	4	4(4)	4	4	4
	Tercera	3/4	-	-		-	-	-	-	-	-
Otras	Religión/Actividades de estudio	2	2	2	2	2	2	2(2)	2	2	2
	Tutoría	-	1	2	2	-	2	-	1	1	1
<b>Total</b>		<b>60/63</b>	<b>63</b>	<b>60</b>	<b>62</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>58(64)</b>	<b>65</b>	<b>62/63</b>	<b>59</b>

(1) En Navarra hay dos modelos que tienen horarios diferentes: el denominado D (cuyo horario semanal se refleja entre paréntesis), que incluye como obligatoria la Lengua Vasca, y el modelo A, que no la incluye.

(2) Materias de modalidad, optativas y trabajo investigación.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Las enseñanzas mínimas de Bachillerato, como las de Educación Secundaria Obligatoria, se encuentran actualmente en proceso de reforma. **La reforma de las enseñanzas mínimas de Bachillerato**, aprobada en diciembre de 2000, modifica la estructura y las enseñanzas mínimas de esta etapa con la finalidad de lograr la adecuada conexión con las nuevas enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y de introducir nuevas ideas en algunos contenidos de las materias comunes y de modalidad, así como en la propia formulación de los currículos, actualizándolos desde los puntos de vista científico y didáctico. Las modificaciones afectan tanto a la estructura y organización de esta etapa como a los aspectos básicos del currículo y la distribución del horario por áreas.

En cuanto a la estructura del Bachillerato, la reforma concreta las materias comunes que han de cursarse en cada uno de los dos cursos; además, añade nuevas materias de modalidad, divide en dos materias diferentes una existente y suprime otras (tabla 2.8). La Filosofía se configura como materia común en los dos cursos de la etapa, duplicando su dotación horaria.

Se establece que, en el primer curso, todos los alumnos deberán cursar las siguientes materias: Educación Física, Filosofía I, Lengua Castellana, Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura I, Lengua Extranjera I y tres materias de modalidad; y, en el segundo: Filosofía II, Historia, Lengua Castellana, Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura II, Lengua Extranjera II y tres materias de modalidad. La nueva normativa también especifica que las materias de modalidad vinculadas a cada una de las vías de acceso a estudios universitarios se impartirán en el segundo curso.

Por lo que se refiere a las materias de modalidad, en las modalidades de Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, y Tecnología se añade Dibujo Técnico II; en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se añaden Historia de la Música y Griego II y se suprime Historia de la Filosofía.

TABLA 2.8. ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE BACHILLERATO. CURSO 2003/04

Materias comunes			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física</li> <li>▪ Filosofía I</li> <li>▪ Lengua Castellana, Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad A. y Literatura I</li> <li>▪ Lengua Extranjera I</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Filosofía II</li> <li>▪ Historia</li> <li>▪ Lengua Castellana, Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad A. y Literatura II</li> <li>▪ Lengua Extranjera II</li> </ul>	
Materias propias de modalidad			
Artes	Ciencias de la Naturaleza y la Salud	Humanidades y Ciencias Sociales	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dibujo Artístico I</li> <li>▪ Dibujo Artístico II</li> <li>▪ Dibujo Técnico I</li> <li>▪ Dibujo Técnico II</li> <li>▪ Volumen</li> <li>▪ Historia del Arte</li> <li>▪ Imagen</li> <li>▪ Fundamentos de Diseño</li> <li>▪ Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Física y Química</li> <li>▪ Biología y Geología</li> <li>▪ Matemáticas I</li> <li>▪ Matemáticas II</li> <li>▪ Física</li> <li>▪ Química</li> <li>▪ Biología</li> <li>▪ Dibujo Técnico I</li> <li>▪ Dibujo Técnico II</li> <li>▪ CC. de la Tierra y Medioambientales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Latín I</li> <li>▪ Latín II</li> <li>▪ Griego I</li> <li>▪ Griego II</li> <li>▪ Historia del Arte</li> <li>▪ Historia de la Música</li> <li>▪ Hiª del Mundo Cont.</li> <li>▪ Geografía</li> <li>▪ Economía</li> <li>▪ Economía y Org. de Empresas</li> <li>▪ Mat. apl. CC. Sociales I</li> <li>▪ Mat. apl. CC. Sociales II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Física y Química</li> <li>▪ Matemáticas I</li> <li>▪ Matemáticas II</li> <li>▪ Dibujo Técnico I</li> <li>▪ Dibujo Técnico II</li> <li>▪ Física</li> <li>▪ Mecánica</li> <li>▪ Electrotecnia</li> <li>▪ Tec. Industrial I</li> <li>▪ Tec. Industrial II</li> </ul>

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Además de las modificaciones en los aspectos básicos del currículo, que afectan a todas las áreas, los contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera no se formulan separadamente para las Comunidades con lengua oficial distinta del castellano, la única diferenciación que se realiza es por cursos (I y II).

La modificación de la distribución horaria correspondiente a las enseñanzas mínimas del Bachillerato afecta exclusivamente a la asignatura de Filosofía, cuyo número de horas se ha duplicado (tabla 2.9). El calendario de implantación de la reforma establece que, para el primer curso de Bachillerato, será aplicado en el año académico 2002/03 y, en el año académico 2003/04, para el segundo curso.

TABLA 2.9. HORARIO CORRESPONDIENTE A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL BACHILLERATO. CURSO 2003/04

Materias	Horas
<b>Educación Física</b>	35
<b>Filosofía</b>	140*
<b>Historia</b>	70
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	210
<b>Lengua Extranjera</b>	210
<b>Religión/Actividades de estudio</b>	70
<b>Seis materias de modalidad</b>	420
<b>TOTAL</b>	1.155

(\*) Valor modificado por Real Decreto de 2000.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

La **orientación metodológica** de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Bachillerato procura favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, trabajar en grupo y aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo ha de subrayar la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad. Estas directrices básicas constituyen el marco en el que los profesores desarrollan el currículo. En consecuencia, en su práctica docente, han de atender a los principios pedagógicos que inspiran las enseñanzas mínimas del currículo y a la didáctica específica de las materias que imparten. El uso del vídeo y el ordenador ha sido introducido en las aulas a través de diversos programas de nuevas tecnologías impulsados por las distintas Comunidades Autónomas.

Las características básicas de la **evaluación y promoción** de los alumnos de Bachillerato tienen carácter general para todo el Estado, aunque cada Comunidad establece los criterios de evaluación en su currículo y éstos son concretados por cada centro.

La **evaluación del aprendizaje** de los alumnos en el Bachillerato es continua. Se lleva a cabo por materias y en relación con los objetivos educativos y

los criterios de evaluación establecidos en el currículo propio de cada Comunidad Autónoma. En los procesos de evaluación, los profesores deben tener en cuenta el conjunto de materias correspondientes al curso, la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores. Las calificaciones otorgadas se expresan en una escala numérica de uno a diez sin decimales, considerándose positivas aquellas iguales o superiores a cinco.

La evaluación es llevada a cabo por el conjunto de profesores de cada grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor y asesorados por el Departamento de Orientación. Los alumnos que no superen alguna materia en junio pueden presentarse a una prueba extraordinaria que se celebra en septiembre.

Las normas de promoción y repetición de curso determinan un máximo de permanencia en la etapa de cuatro años. El alumno de primer curso que tenga más de dos materias pendientes de aprobación debe repetir curso. Asimismo, el alumno que al final del segundo curso tuviera más de tres materias pendientes debe repetir ese curso en su totalidad, mientras que los alumnos con tres o menos materias pendientes únicamente deben volver a cursar estas materias.

Los profesores-tutores, los profesores de las distintas materias y los órganos de coordinación didáctica de los centros mantienen una comunicación continua con los alumnos y con sus padres en lo relativo a la valoración del aprendizaje. En ella, los centros dan a conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en las programaciones de las diferentes materias como requisitos mínimos exigibles para obtener una calificación positiva en ellas. Los alumnos o sus representantes legales pueden formular reclamaciones sobre las calificaciones finales obtenidas en junio y en septiembre.

Los alumnos que, obteniendo una evaluación positiva en todas las materias, superan satisfactoriamente las enseñanzas del Bachillerato, reciben el título de Bachiller, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media obtenida. Una vez obtenida esta titulación, los alumnos pueden acceder a los Ciclos Formativos de grado superior, a las Enseñanzas de Régimen Especial o a estudios universitarios. Para ingresar en la Universidad, los alumnos previamente deben superar una prueba de acceso. La participación en dicha prueba y, por tanto, el acceso a los estudios universitarios, así como el acceso a la Formación Profesional Específica de grado superior, está condicionado por los itinerarios formativos seguidos en el Bachillerato, de forma que para optar a unos u otros estudios el alumno deberá haber cursado preferentemente determinadas modalidades y materias vinculantes a las distintas opciones de prueba de acceso a la Universidad y a los distintos Ciclos Formativos.

Además, existen otras **modalidades** de Bachillerato, como son: el Bachillerato nocturno, el Bachillerato a distancia y el Bachillerato internacional.

El *Bachillerato nocturno* y el *Bachillerato a distancia* se fundamentan en los principios de educación permanente ofreciéndose a las personas adultas y, en general, a cuantos estén en posesión del Graduado en Educación Secundaria

y no puedan acudir a los centros ordinarios en horario diurno por circunstancias especiales. Las características peculiares de este alumnado aconsejan introducir determinadas modificaciones en la organización de la etapa, para adecuar el currículo a sus especiales circunstancias.

Por otro lado, el *Bachillerato Internacional* está concebido como enseñanza preparatoria para el acceso a la Universidad y tiene una duración de dos años. Su finalidad es promover la movilidad estudiantil y el intercambio cultural internacional, a través del incremento de la comunicación y las relaciones culturales. El programa de estudios es elaborado por comisiones de expertos internacionales. El Bachillerato Internacional da acceso a universidades de numerosos países, de acuerdo con los reglamentos respectivos.

La profunda reforma de la Formación Profesional de 1990, que venía gestándose desde finales de la década de los ochenta, ha supuesto una importante renovación de estas enseñanzas. El primer paso para la aplicación de la reforma fue el establecimiento de unas directrices generales básicas que definieron una estructura común de la ordenación académica de las enseñanzas profesionales. A partir de ellas se han ido aprobando las diversas titulaciones y sus correspondientes enseñanzas mínimas para todo el Estado. Finalizado el catálogo de títulos, y como consecuencia de la implantación anticipada de algunos Ciclos Formativos, surgió la necesidad de regular determinados aspectos de la ordenación académica de estas enseñanzas, por lo que en 1998 se dictaron nuevas disposiciones básicas con carácter estatal.

### 2.2.5. FORMACIÓN PROFESIONAL

En paralelo, las distintas Comunidades Autónomas han ido completando esa normativa básica estableciendo, para sus territorios, el currículo de los Ciclos Formativos correspondientes a cada título. Los centros docentes han de desarrollar dicho currículo mediante la elaboración del proyecto curricular y la programación anual, con unos objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología que respondan a las características del alumnado y a las posibilidades formativas que ofrece su entorno.

Periódicamente, el Gobierno (por iniciativa propia o a solicitud de las Comunidades Autónomas, del Consejo General de Formación Profesional o de los agentes sociales) revisa y, en su caso, actualiza los títulos profesionales o crea nuevos títulos, a fin de garantizar su permanente adaptación a la evolución de las cualificaciones profesionales. En 1998 se aprobó en el seno de este Consejo el Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002).

En el momento de redactarse este informe se está trabajando en un *Proyecto de Ley de la Formación Profesional y las Cualificaciones Profesionales*, cuyo objetivo es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación que responda con eficacia a las demandas sociales y económicas.

Las nuevas enseñanzas de Formación Profesional Específica tienen por **finalidad** preparar a los alumnos para el ejercicio de una actividad dentro de un

campo profesional, proporcionándoles una formación de carácter polivalente y práctico que les permita, además, adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida.

Los **objetivos** que persigue pueden ser agrupados en tres bloques. En primer lugar, pretende contribuir a atender las expectativas y necesidades formativas de las personas que se incorporan a ella, proporcionarles una mayor capacidad de iniciativa frente a los cambios tecnológicos y a los cambios de demanda del mercado de trabajo, y facilitar su tránsito a la vida activa. En segundo término, busca responder a las demandas cambiantes del sistema productivo, en una época de rápidos cambios tecnológicos y sociales, así como favorecer la formación permanente de los trabajadores jóvenes y adultos y su promoción a cualificaciones de más alto nivel, además de conseguir la participación activa de los distintos agentes sociales en el diseño, planificación, realización y aprovechamiento de la Formación Profesional, y contribuir al desarrollo económico a través de programas formativos flexibles, ajustados a las necesidades y recursos existentes. Y, por último, que los alumnos adquieran la competencia profesional característica de cada título y que comprendan la organización y características del sector productivo correspondiente y los mecanismos de la inserción profesional; que conozcan la legislación básica y sus derechos y obligaciones; y que adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir riesgos. Asimismo, se pretende que los alumnos adquieran una identidad y madurez profesional que les motive para nuevos aprendizajes y les permita adaptarse a los eventuales cambios en las cualificaciones.

La Formación Profesional Específica se organiza en **Ciclos Formativos** y se estructura en dos grados: el grado medio y el grado superior. Los Ciclos Formativos tienen una estructura modular para conseguir una estrecha vinculación con el sistema productivo y una elevada capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos, económicos y sociales. Están concebidos como el instrumento para lograr la competencia profesional requerida en el empleo asociado a cada título de Formación Profesional, que constituye la referencia fundamental para definir la formación. El perfil profesional que inspira cada Ciclo Formativo es definido por expertos de cada campo ocupacional, con la participación de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas del sector.

Los módulos de formación teórico-práctica que estructuran los ciclos formativos pueden ser de dos tipos: asociados a una unidad de competencia (los más específicos) y transversales o de base, que son aquellos que contribuyen a construir capacidades transversales básicas para la competencia profesional del Ciclo Formativo correspondiente.

Los Ciclos Formativos incluyen también un módulo de Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.) que han de cursar obligatoriamente todos los alumnos. Se trata de un bloque de formación específica que se desarrolla en la empresa y tiene como objetivo aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en los centros educativos en procesos productivos concretos y situaciones laborales reales, así como conocer y comprender, de forma real, la organización

socio-laboral de un centro de trabajo. A estos objetivos hay que añadir las siguientes características: los contenidos del módulo de formación en centros de trabajo consisten en la realización de actividades productivas propias del perfil profesional concreto; sus actividades están sujetas a una programación previa y son obligatorias para obtener el título; y, finalmente, hay dos profesionales encargados de asesorar al alumno en su proceso: el profesor-tutor (del centro educativo) y el profesor responsable (de la empresa). Este módulo supone en torno a un 20% del total de horas del Ciclo Formativo.

La duración de cada Ciclo, así como de los módulos profesionales que lo componen, es variable, en función de la naturaleza de la competencia profesional de cada uno, y oscila entre las 1.300 y las 2.000 horas. La duración del módulo de formación en centros de trabajo varía de 350 a 750 horas. Los Ciclos de mayor duración se organizan, generalmente, en dos cursos académicos.

Hasta el curso escolar 2000/01 se han definido 22 familias profesionales y un total de 61 Ciclos Formativos de grado medio y 75 de grado superior (tabla 2.10). Las Comunidades Autónomas han ido regulando, a su vez, la implantación de estos Ciclos de manera distinta y con ritmos desiguales, de modo que en la actualidad existe un mosaico muy plural en cuanto a la implantación de esta oferta.

Las **enseñanzas mínimas** de cada título establecidas para todo el Estado incluyen los objetivos generales de cada Ciclo Formativo, los módulos profesionales que lo integran, su duración total, los objetivos específicos (en términos de capacidades) y los criterios básicos de evaluación de cada módulo (excepto los del módulo de formación práctica en centros de trabajo). Como ocurre con el resto de las enseñanzas establecidas en la LOGSE, los órganos competentes de las Comunidades Autónomas dictan las disposiciones correspondientes al currículo de cada Ciclo en el ámbito de su competencia.

TABLA 2.10. OFERTA MARCO ESTATAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
ESPECÍFICA. CURSO 2000/01

Familia Profesional	Ciclos Formativos	
	Grado medio	Grado superior
<b>Actividades Agrarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explotaciones Agrarias Extensivas</li> <li>• Explotaciones Agrícolas Intensivas</li> <li>• Explotaciones Ganaderas</li> <li>• Jardinería</li> <li>• Trab. Forestales y de Conservación del Medio Natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias</li> <li>• Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos</li> </ul>
<b>Act. Físicas y Deportivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación de Actividades Físicas y Deportivas</li> </ul>
<b>Actividades Marítimo Pesqueras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buceo a Media Profundidad</li> <li>• Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas e Instalaciones del Buque</li> <li>• Operaciones de Cultivo Acuicola</li> <li>• Pesca y Transporte Marítimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegación, Pesca y Transporte Marítimo</li> <li>• Producción Acuicola</li> <li>• Supervisión y Control de Máquinas e Instalaciones del Buque</li> </ul>
<b>Administración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión Administrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración y Finanzas</li> <li>• Secretariado</li> </ul>
<b>Artes Gráficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuadernación y Manipulados de Papel y Cartón</li> <li>• Impresión en Artes Gráficas</li> <li>• Preimpresión en Artes Gráficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y Producción Editorial</li> <li>• Producción en Industrias Gráficas</li> </ul>
<b>Comercio y Marketing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comercio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comercio Internacional</li> <li>• Gestión Comercial y Marketing</li> <li>• Gestión del Transporte</li> <li>• Servicios al Consumidor</li> </ul>
<b>Comunicación, Imagen y Sonido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio de Imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen</li> <li>• Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos</li> <li>• Realización de Audiovisuales y Espectáculos</li> <li>• Sonido</li> </ul>
<b>Edificación y Obra Civil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acabados de Construcción</li> <li>• Obras de Albañilería</li> <li>• Obras de Hormigón</li> <li>• Op. y Mant. de Maquinaria de Construcción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas</li> <li>• Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción</li> <li>• Realización y Planes de Obra</li> </ul>
<b>Electricidad y Electrónica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos Electrónicos de Consumo</li> <li>• Equipos e Instalaciones Electrotécnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Productos Electrónicos</li> <li>• Instalaciones Electrotécnicas</li> <li>• Sistemas de Regulación y Control Automáticos</li> <li>• Sistemas de Telecomunicación e Informáticos</li> </ul>
<b>Fabricación Mecánica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundición</li> <li>• Mecanizado</li> <li>• Soldadura y Calderería</li> <li>• Tratamientos Superficiales y Térmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcciones Metálicas</li> <li>• Desarrollo de Proyectos Mecánicos</li> <li>• Producción por Fundición y Pulvimetalurgia</li> <li>• Producción por Mecanizado</li> </ul>
<b>Hostelería y Turismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cocina</li> <li>• Pastelería y Panadería</li> <li>• Servicios de Restaurante y Bar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agencias de Viajes</li> <li>• Alojamiento</li> <li>• Información y Comercialización Turísticas</li> <li>• Restauración</li> <li>• Animación Turística</li> </ul>
<b>Imagen Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización</li> <li>• Estética Personal Decorativa</li> <li>• Peluquería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoría de Imagen Personal</li> <li>• Estética</li> </ul>
<b>Industrias Alimentarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservería Vegetal, Cárnica y de Pescado</li> <li>• Elaboración de Aceites y Jugos</li> <li>• Elaboración de Productos Lácteos</li> <li>• Elaboración de Vinos y otras Bebidas</li> <li>• Matadero y Carnicería-Charcutería</li> <li>• Molinería e Industrias Cerealistas</li> <li>• Panificación y Repostería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industria Alimentaria</li> </ul>
<b>Informática</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración de Sistemas Informáticos</li> <li>• Desarrollo de Aplicaciones Informáticas</li> </ul>

Familia Profesional	Ciclos Formativos	
	Grado medio	Grado superior
<b>Madera y Mueble</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fab. e instalación de Carpintería y Mueble</li> <li>• Fabricación Industrial de Carpintería y Mueble</li> <li>• Transformación de Madera y Corcho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des. de Productos en Carpintería y Mueble</li> <li>• Producción de Madera y Mueble</li> </ul>
<b>Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrocería</li> <li>• Electromecánica de Vehículos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automoción</li> <li>• Mantenimiento Aeromecánico</li> <li>• Mantenimiento de Aviónica</li> </ul>
<b>Mantenimiento y Servicios a la Producción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalación. y Mantenimiento. Electromecánico de Maquinaria y Conducción de Líneas</li> <li>• Mantenimiento Ferroviario</li> <li>• Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Frío, Climatización y Producción de Calor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Proyectos de Inst. de Fluidos, Térmicas y de Manutención</li> <li>• Mantenimiento de Equipo Industrial</li> <li>• Mantenimiento y Montaje de Instalaciones de Edificios y Proceso</li> </ul>
<b>Química</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio</li> <li>• Op. de Fabricación de Productos Farmacéuticos</li> <li>• Operaciones de Proceso de Pasta y Papel</li> <li>• Operaciones de Proceso en Planta Química</li> <li>• Op. de Transformación de Plásticos y Caucho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y Control</li> <li>• Fab. de Productos Farmacéuticos y Afines</li> <li>• Industrias de Proceso de Pasta y Papel</li> <li>• Industrias de Proceso Químico</li> <li>• Plásticos y Caucho</li> <li>• Química Ambiental</li> </ul>
<b>Sanidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados Auxiliares de Enfermería</li> <li>• Farmacia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía Patológica y Citología</li> <li>• Dietética</li> <li>• Documentación Sanitaria</li> <li>• Higiene Bucodental</li> <li>• Imagen para el Diagnóstico</li> <li>• Laboratorio de Diagnóstico Clínico</li> <li>• Ortoprotésica</li> <li>• Prótesis Dentales</li> <li>• Radioterapia</li> <li>• Salud Ambiental</li> </ul>
<b>Servicios Socioculturales y a la Comunidad</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación Sociocultural</li> <li>• Educación Infantil</li> <li>• Interpretación de la Lengua de Signos</li> <li>• Integración Social</li> </ul>
<b>Textil, Confección y Piel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calzado y Marroquinería</li> <li>• Confección</li> <li>• Operaciones de Ennoblecimiento Textil</li> <li>• Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada</li> <li>• Producción de Tejidos de Punto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curtidos</li> <li>• Patronaje</li> <li>• Procesos de Confección Industrial</li> <li>• Procesos de Ennoblecimiento Textil</li> <li>• Proc. Texti. de Hilatura y Tejeduría de Calada</li> <li>• Procesos Textiles de Tejeduría de Punto</li> </ul>
<b>Vidrio y Cerámica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operaciones de Fab. de Productos Cerámicos</li> <li>• Operaciones de Fab. de Vidrio y Transformados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fab. y Transformación de Productos de Vidrio</li> <li>• Desarrollo y Fab. de Productos Cerámicos</li> </ul>

Fuente: Elaboración CIDE a partir de normativa.

Los *títulos de Formación Profesional Específica de grado medio* acreditan las capacidades requeridas a un Técnico en el campo ocupacional correspondiente, con competencia en un conjunto de situaciones de trabajo realizadas en diferentes contextos y que implican el autocontrol de los resultados y una autonomía limitada a los medios, a las técnicas y a ciertos comportamientos individuales. El nivel profesional corresponde a un trabajador cualificado; el nivel académico, al de la enseñanza secundaria; y, desde la óptica de la correspondencia europea, su formación corresponde al segundo nivel. Con el título de *Técnico*, puesto que a efectos académicos es equivalente al de Graduado en Educación Secundaria, se puede acceder al Bachillerato con las oportunas convalidaciones, en su caso. También es posible acceder a otras enseñanzas especializadas o complementarias, tales como Enseñanzas de Régimen Especial (Artísticas e Idiomas), etc.

Los *títulos de Formación Profesional Específica de grado superior* acreditan las capacidades correspondientes a un Técnico Superior en el campo ocupacional correspondiente, con competencia en un conjunto de situaciones de trabajo realizadas en una gran variedad de contextos, que implican, por lo general, conjugar variables de tipo técnico, organizativo y económico con autonomía en la elección de procedimientos y recursos, y que a menudo implican la supervisión de trabajo técnico. El nivel profesional corresponde a un técnico intermedio; el nivel académico, al de la enseñanza superior no universitaria; y, desde la óptica de la correspondencia europea, su formación corresponde al tercer nivel. Con el título de *Técnico Superior* se puede acceder directamente, sin prueba de acceso, a determinadas enseñanzas universitarias relacionadas con los estudios de Formación Profesional cursados. Las distintas normativas correspondientes a cada título determinan en cada caso las Enseñanzas Universitarias para las que concede acceso directo. Igualmente, con la titulación de Técnico Superior se puede acceder a otras enseñanzas especializadas o complementarias.

La **evaluación** en la Formación Profesional Específica es continua y se realiza por módulos profesionales, pero considerándose el conjunto de los mismos. En ella se tiene en cuenta la competencia profesional característica del título, los objetivos de los distintos módulos que lo conforman y la madurez del alumnado. En la evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo colabora el responsable de formación designado por el centro correspondiente. A partir de las directrices estatales, cada Comunidad Autónoma ha ido regulando sus propios procedimientos de evaluación.

La expresión de la evaluación final se realiza en términos de calificación numérica (entre uno y diez), con la única excepción del módulo de Formación en Centros de Trabajo, formulada en términos de apto/no apto. Para superar un Ciclo Formativo es necesario haber sido evaluado positivamente en todos los módulos que lo componen. Para los módulos pendientes de superación se programan las oportunas actividades de recuperación, pudiendo los alumnos cursar las actividades programadas para un mismo módulo profesional un máximo de tres veces; por otro lado, pueden presentarse un máximo de cuatro veces (incluidas las ordinarias y las extraordinarias) para la evaluación y calificación final de un mismo módulo.

En el caso de Ciclos Formativos con una duración superior a un curso académico, los alumnos que al finalizar el primer curso tengan pendientes de superación módulos cuya suma horaria no sea superior al 25% de la duración del conjunto de los módulos de ese primer curso pueden acceder al siguiente curso con las actividades de recuperación correspondientes. Cuando esta suma horaria sea superior, los alumnos deben repetir todas las actividades programadas para los módulos profesionales pendientes.

- 2.2.6.** Los objetivos esenciales de la Universidad son la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conoci-
- ENSEÑANZAS  
UNIVERSITARIAS**

mientos y métodos científicos o para la creación artística; el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas; y la extensión de la cultura universitaria.

Las Enseñanzas Universitarias pueden agruparse en cuatro ramas: Humanidades; Ciencias Experimentales y de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; y Enseñanzas Técnicas. A su vez, estas enseñanzas universitarias se organizan en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. En función de este modelo organizativo, existen cinco tipos de enseñanzas:

- a) **Enseñanzas sólo de primer ciclo**, que tienen una clara orientación profesional, sin continuidad con un segundo ciclo. La superación de estas enseñanzas supone la obtención del título de Diplomado. En algunos casos, los titulados en estas carreras podrán continuar sus estudios en carreras de segundo ciclo afines, directamente o mediante la realización de complementos de formación que aseguren una preparación adecuada para superar los nuevos estudios de forma satisfactoria.
- b) **Enseñanzas de dos ciclos sin titulación intermedia**. Estos estudios se ordenan por ciclos, pero la superación del primero no da derecho a la obtención de ningún título, por cuanto no supone un ciclo completo de formación académica ni otorga una cualificación profesional específica. Tras superar estas enseñanzas se obtiene el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, según el tipo de estudios.
- c) **Enseñanzas de dos ciclos con título intermedio**. En estos casos, los estudiantes comienzan cursando un primer ciclo para obtener el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, pudiendo continuar el segundo ciclo de los mismos estudios para obtener el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero.
- d) **Enseñanzas sólo de segundo ciclo**. Son estudios de sólo dos años de duración conducentes al título oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y a los que se accede tras la superación de determinadas titulaciones de primer ciclo.
- e) **Enseñanzas de tercer ciclo**. Son estudios a los que pueden acceder los licenciados, ingenieros o arquitectos y constan de dos cursos académicos organizados en seminarios. Este ciclo tiene como finalidad la especialización en un campo científico, técnico o artístico, así como la formación en técnicas de investigación. Tras superar estas enseñanzas los alumnos obtienen un certificado-diploma acreditativo de los estudios realizados, que les permitirá presentar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito, para obtener el título de Doctor en el campo correspondiente.

Además de las modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades ofrecen cursos de especialización profesional. Son estudios dirigidos a los titulados superiores con una clara orientación hacia la aplicación profesional de los conocimientos que han adquirido tras su paso por la Universidad.

Un requisito imprescindible para cursar enseñanzas universitarias de dos ciclos es la superación de unas pruebas de acceso. Para acceder a enseñanzas

de sólo primer ciclo no es requisito imprescindible realizar dichas pruebas; sin embargo, teniendo en cuenta que los alumnos que las realizan tienen prioridad sobre los que no y que casi la totalidad de los estudios tienen limitación de plazas, en la práctica superar estas pruebas se convierte en una necesidad. La regulación del acceso a la Universidad es competencia de la Administración Estatal y de las Comunidades Autónomas. La regulación general de las pruebas de acceso corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previo informe de los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas, del Consejo Escolar del Estado y del Consejo de Universidades.

El Gobierno del Estado, a propuesta del Consejo de Universidades, establece los títulos con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que han de cursarse para su obtención. A partir de estas normas comunes, las universidades desarrollan sus propios planes, decidiendo sobre el carácter rígido o flexible del mismo y sobre sus características y contenidos: duración de las enseñanzas, carga lectiva, asignaturas obligatorias, oferta de materias optativas, posibilidad de equivalencias, incompatibilidades académicas, etc. El Consejo de Universidades cuenta con la autorización para proceder, al menos cada cinco años, a una revisión del catálogo de áreas de conocimiento, teniendo en cuenta los avances del conocimiento científico, técnico o artístico en general y su repercusión y necesidad social en España, con objeto de suprimir o incorporar áreas.

Los contenidos que recoge cada plan de estudios se agrupan en materias o asignaturas, a las que se asignan un determinado número de créditos de formación. Un crédito se define como la unidad de valoración del rendimiento de los alumnos, correspondiendo cada uno a diez horas de enseñanza. Las materias se clasifican en:

- *Materias troncales*, que constituyen los contenidos homogéneos mínimos de los planes de estudios conducentes a la misma titulación.
- *Materias definidas por cada universidad* al aprobar sus planes de estudios. De ellas, una parte tendrá carácter obligatorio para los alumnos y otras serán optativas, pudiendo elegir el alumno entre las diferentes asignaturas del correspondiente plan de estudios que ofrezca la universidad.
- *Materias de libre elección* por el estudiante de entre las ofrecidas por la universidad para cualquier titulación, o incluso de entre las ofrecidas por otras universidades, si existe el correspondiente convenio al respecto. Con ello se posibilita al alumno configurar de forma flexible su currículo.

Las asignaturas o materias que integran el plan de estudios no pueden tener una carga lectiva inferior a 4,5 créditos, si se trata de cuatrimestrales, o a 9 créditos, si se trata de anuales, con la excepción de aquellas materias troncales que, excepcionalmente, y por su carácter singular y específico, se les haya asignado una carga lectiva de 2 ó 3 créditos en sus correspondientes planes de estudios.

En cuanto a la carga lectiva de cada titulación, ésta se ha establecido en un mínimo de 60 y un máximo de 90 créditos por año académico. Semanalmen-

te, se sitúa entre 20 y 30 horas, incluidas las enseñanzas prácticas. En cualquier caso, no se pueden impartir más de 15 horas semanales de enseñanza teórica. Respetando estos mínimos, las directrices propias de cada título determinan, por ciclos, el número mínimo y máximo de créditos necesarios para realizar dichas enseñanzas.

La duración de cada uno de los estudios universitarios se concreta en los decretos que aprueban las directrices generales propias de cada uno de ellos. En general, las enseñanzas de primer ciclo tienen una duración de tres años, en los que deben superarse de 180 a 270 créditos. Las enseñanzas de dos ciclos tienen una duración de cuatro o cinco años, al menos dos para cada ciclo (dos o tres años el primer ciclo y dos el segundo, salvo en los estudios de Medicina en que se eleva a tres). A lo largo de estos cuatro, cinco o seis cursos deben superarse entre 300 y 450 créditos para obtener el título correspondiente. Las enseñanzas sólo de segundo ciclo tienen una duración de dos años, en los que deben superarse de 120 a 150 créditos. Los créditos se presentan de forma separada para la enseñanza teórica, la enseñanza práctica y las equivalencias que, en su caso, se establecen para otras actividades académicas (prácticas en empresas, trabajos profesionales académicamente dirigidos, etc.).

Por otra parte, las universidades pueden establecer periodos mínimos y máximos de escolaridad del alumnado. Así, cada estudiante, para superar las enseñanzas que ha elegido, tiene que asistir a la Universidad durante un tiempo mínimo de escolaridad obligatoria, considerado como el tiempo de formación mínimo razonable para obtener el título de que se trate y fuera del cual no parece posible, o pedagógicamente aconsejable, que puedan ser cursadas con provecho y superadas las enseñanzas que ha elegido. Además, se establece un máximo de permanencia (por lo menos dos cursos más de los que determine el plan de estudios correspondiente), que decide el Consejo Social de cada universidad. Estos límites difieren según las enseñanzas y las universidades. Como aspecto excepcional, se contempla que los alumnos de primer curso (pudiendo ampliarse a los dos siguientes) que no superen ninguna de las asignaturas en que estén matriculados, sin que exista causa que justifique este bajo rendimiento, no podrán seguir los estudios en el mismo centro. En algunas enseñanzas universitarias, para la obtención del título correspondiente, es necesaria la realización de un trabajo o proyecto de fin de carrera, examen o prueba general, que será valorado en créditos en el curriculum del alumnado. Cuando la universidad entienda que la formación básica global del primer ciclo exige la superación de un determinado porcentaje o número de créditos, puede considerar que la superación de dicho porcentaje o número de créditos, referido en todo caso a un conjunto de materias troncales y obligatorias, constituye requisito necesario para cursar el segundo ciclo.

En cuanto a las enseñanzas de tercer ciclo, exigen la superación de un mínimo de 32 créditos, organizados en dos períodos: un período de docencia con un mínimo de 20 créditos, y un período de investigación con un mínimo de 12 créditos que se invierten en el desarrollo de trabajos de investigación. Una vez superados ambos períodos se hace una valoración de los conocimientos adquiridos por el doctorando, que si es positiva permite la obtención de un certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados, el cual

supone para quien lo obtenga el reconocimiento a la labor realizada en una determinada área de conocimiento, acredita la suficiencia investigadora, y es homologable en todas las universidades españolas.

Posteriormente, quienes aspiren a la obtención del título de Doctor deben presentar y obtener la aprobación de la correspondiente tesis doctoral. La tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado cursado por el alumno.

Aunque este apartado se refiere a las Enseñanzas Universitarias, cabe apuntar brevemente otras Enseñanzas no universitarias pero sí consideradas Enseñanza Superior, tales como la Formación Profesional Específica de grado superior, determinadas Enseñanzas Artísticas y las enseñanzas conducentes a titulaciones superiores de Técnicos Deportivos, así como un conjunto de otras enseñanzas especializadas de diversa índole y fundamentalmente de carácter profesionalizador. En la mayoría de los casos la titulación que otorgan estos estudios es equivalente a la universitaria.

Cabe mencionar la Enseñanza Militar de grado superior y otras enseñanzas especializadas, tales como Arquitectura de Interiores, Investigador Privado, Diseño y Moda, Marketing, Pilotos Civiles, Relaciones Públicas, Terapia Ocupacional, Turismo, etc.

La formación de los profesionales de los cuerpos superiores del Ejército y de la Guardia Civil es equivalente a la formación universitaria superior.

La duración, ramas, materias, horarios, métodos de enseñanza y de evaluación de las otras enseñanzas superiores mencionadas son muy variados dependiendo de las enseñanzas de que se trate, y la titulación que otorgan no siempre es oficial.

**2.2.7. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL** La LOGSE regula por vez primera las Enseñanzas de Régimen Especial como parte integrante del sistema educativo. Dicha Ley considera como tales las Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas de Idiomas. Igualmente, permite que el Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas, pueda incorporar nuevas enseñanzas, si así lo aconseja la demanda social o las necesidades educativas. Así ocurrió en el año 1997, momento en el que se definieron las enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos como de Régimen Especial.

**A) Enseñanzas Artísticas** Estas enseñanzas tienen como *finalidad* proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Estas enseñanzas están conformadas por los estudios de Música, Danza, Arte Dramático y Artes Plásticas y Diseño.

Las **Enseñanzas de Música** tienen un doble carácter. Por un lado, existen estudios de música sin validez académica oficial orientados a la formación de aficionados, los cuales, sin limitación de edad, tienen el propósito de favorecer un mayor conocimiento de esta disciplina a edades tempranas y descubrir vocaciones y aptitudes que puedan encauzarse en las enseñanzas profesionales. Por otro lado se encuentran las enseñanzas profesionales, que tienen validez académica oficial y conducen a una titulación oficial reconocida a nivel estatal. Son estas últimas las que configuran las Enseñanzas de Régimen Especial dentro del sistema educativo.

La *finalidad* de las Enseñanzas de Música de carácter profesional es la cualificación de profesionales que van a desarrollar su actividad en el ámbito de la música, bien como intérpretes, bien como investigadores o docentes, o en cualquier otra modalidad. Estas enseñanzas se articulan en tres *grados*: elemental, de cuatro años de duración; medio, que se estructura en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno; y superior, que comprende un solo ciclo cuya duración es de cuatro o cinco años en función de las características de las distintas especialidades.

El *currículo* de los grados elemental y medio de Música se estructura en las siguientes especialidades instrumentales: Acordeón, Arpa, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violín y Violoncelo. En el grado medio, se establecen, además, las especialidades de Canto, Instrumentos de Cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco, y Órgano.

El grado superior supone el tramo de máxima especialización en las Enseñanzas de Música. Ofrece las mismas especialidades que el grado medio, a las que se añaden las de Composición, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Flamenco, Instrumentos de Música Antigua, Instrumentos de la Música Tradicional y Popular, Jazz, Musicología y Pedagogía.

En las **Enseñanzas de Danza** se distinguen, al igual que en las Enseñanzas de Música, las que son de carácter profesional de las no profesionales. Las primeras tienen como *finalidad* la cualificación de profesionales que van a desarrollar su actividad en el ámbito de la danza, bien como intérpretes, bien como investigadores o docentes, y su estructura en *grados* es igual que en las Enseñanzas de Música, a excepción del grado superior, para el cual todavía no se ha regulado normativa que desarrolle lo establecido en la LOGSE. En el grado elemental de Danza no se establece ninguna especialidad. El *currículo* se compone de materias de inclusión obligatoria reguladas para todo el Estado (Danza Clásica y Música) y las propias que determina cada Comunidad Autónoma.

En el grado medio, el currículo se configura en especialidades, cada una de las cuales tiene unas materias básicas, que en todo el Estado se componen de una serie de materias comunes (Anatomía Aplicada a la Danza, Historia de la Danza y Música), y otras básicas de cada especialidad. Las materias básicas

de la especialidad de Danza Clásica son Danza Clásica, Danza Contemporánea, Música y Repertorio; la especialidad de Danza Española comprende las materias básicas de Danza Clásica, Escuela Bolera, Danza Estilizada, Flamenco, Folklore y Música; y la especialidad de Danza Contemporánea está compuesta por las asignaturas de Danza Clásica, Improvisación, Música y Técnicas de Danza Contemporánea.

Las **Enseñanzas de Arte Dramático** tienen como *finalidad* ofrecer una formación técnica, humanística y artística de calidad que capacite a los alumnos para el ejercicio de las diversas profesiones propias de esta disciplina. Comprenden un solo grado de carácter general y superior de cuatro años de duración, siendo su titulación equivalente, a todos los efectos, a la de Licenciado universitario.

El *currículo* de estos estudios se desarrolla en torno a tres especialidades: Dirección de escena y dramaturgia (con las opciones de Director de Escena y de Especialista en Dramaturgia y en Teoría del Hecho Teatral), Escenografía y, por último, Interpretación. Ésta también cuenta con opciones diferentes, según los elementos expresivos en los que se fundamenta: Textual, Corporal, de Manipulación de Objetos y Teatro Musical.

Las **Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño** comprenden estudios relacionados con las Artes Aplicadas, los Oficios Artísticos, el Diseño en sus diversas modalidades, la Cerámica, el Vidrio y la Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Estas enseñanzas incluyen:

- *Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño* de grado medio y superior. Ambos se encuentran en proceso de implantación anticipada, hasta que en el curso 2000/01 se implanten con carácter general, sustituyendo definitivamente a las antiguas enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de grado medio tienen como finalidad proporcionar una cualificación completa para el desarrollo de actividades artístico-profesionales que supongan el dominio de oficios y técnicas artísticas. Su duración es variable y comprende una fase de formación en centros educativos y otra en empresas, estudios o talleres. Los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de grado superior pretenden formar profesionales que, además del dominio de un oficio Ciclos Formativos de Artes Plásticas de grado superior y de las técnicas artísticas que éste requiera, estén capacitados para realizar trabajos que impliquen responsabilidad de proyección, coordinación y realización de los procesos técnicos y artísticos.

Las familias profesionales que están reguladas en estos ciclos son: Artes Aplicadas a la Escultura, Artes Aplicadas a la Indumentaria, Artes Aplicadas al Libro, Artes Aplicadas al Muro, Arte Floral, Cerámica Artística, Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Esmaltes Artísticos, Joyería de Arte, Textiles Artísticos y Vidrio Artístico.

- *Enseñanzas superiores no universitarias de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Cerámica, Diseño y Vidrio.* Estos estudios tienen una duración de tres años y proporcionan titulaciones equivalentes a las de diplomado universitario.

La finalidad de los estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales es atender las necesidades de formación de los futuros profesionales de la conservación y restauración, que refleje el nivel superior en que se inscriben estas enseñanzas y mejore la capacidad de dichos profesionales para aplicar los criterios que han de presidir las actuaciones sobre los bienes de interés cultural. Estas enseñanzas se organizan en cinco especialidades: Conservación y Restauración de Arqueología; Conservación y Restauración de Pintura; Conservación y Restauración de Escultura; Conservación y Restauración del Documento Gráfico y Conservación y Restauración de Textiles.

Los estudios de Cerámica tiene como finalidad la formación integral de profesionales de la cerámica para que desarrollen capacidades artísticas, tecnológicas, pedagógicas y de investigación aplicadas a la innovación industrial y artística y puedan contribuir a la mejora de la calidad de las producciones cerámicas. Por su parte, la finalidad de las enseñanzas de Diseño es la formación de profesionales del diseño y la cualificación de los mismos para la mejora de la creación, el desarrollo, el uso y el consumo de las producciones industriales y de los servicios. Igualmente, los estudios superiores de Vidrio tienen como finalidad la formación de profesionales cualificados para la mejora de la creación, del desarrollo, del uso y del consumo de las producciones vidrieras y de los servicios derivados de las mismas.

El currículo de las Enseñanzas superiores de Cerámica, Diseño y Vidrio se organizan en materias troncales y específicas que varían en función de la especialidad cursada. Las primeras desarrollan contenidos que permiten alcanzar los objetivos generales de los estudios superiores; las segundas son aquellas que incluyen contenidos que garantizan la consecución de objetivos más específicos. El título de Diseño establece cuatro modalidades: gráfico, de productos, de interiores y de moda. Los títulos de Cerámica y Vidrio no establecen ninguna especialidad.

La creciente importancia que los idiomas han ido cobrando en la sociedad ha dado lugar un gran desarrollo de estas enseñanzas existiendo en la actualidad diversas opciones educativas dentro de este campo. Por un lado, existe una variada oferta privada de Enseñanzas de Idiomas; por otro, el sistema educativo contempla el estudio de idiomas, tanto dentro de las Enseñanzas de Régimen General en los diferentes niveles educativos, como formado parte de las Enseñanzas de Régimen Especial.

Las Enseñanzas Especializadas de Idiomas se definen como aquellas Enseñanzas de Régimen Especial que, impartidas en las Escuelas Oficiales de

## **B) Enseñanzas de Idiomas**

Idiomas, están dirigidas a fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros, así como de lenguas co-oficiales del Estado. Lo que diferencia estas enseñanzas de las ofertas educativas de carácter privado es que sólo ellas ofrecen la posibilidad de obtener un certificado de carácter oficial reconocido en todo el territorio español.

La LOGSE establece que el principal objetivo de las Escuelas Oficiales de Idiomas es la enseñanza de las lenguas europeas y las co-oficiales del Estado, aunque los centros han ampliado su oferta y en la actualidad se imparten también el árabe y distintos idiomas asiáticos. Así, en las Escuelas Oficiales de Idiomas se imparten con carácter oficial Alemán, Árabe, Catalán, Español para Extranjeros, Chino, Danés, Euskera, Francés, Gallego, Griego, Inglés, Italiano, Japonés, Neerlandés, Portugués, Rumano, Ruso y Valenciano. Con carácter experimental y sin acreditación académica se imparten los idiomas Finés, Irlandés y Sueco, en Madrid, y Coreano en Cataluña.

Estas enseñanzas se imparten en la modalidad presencial y a distancia. La **modalidad presencial** se compone de dos niveles. El primer nivel tiene carácter instrumental y está destinado a fomentar el conocimiento de la lengua elegida. En 1981 se estableció que también existiría un segundo nivel, de carácter terminal, cuya función sería la capacitación de los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo o cualquier otra que, fundada en el dominio específico de un idioma, fuera aprobada por el Gobierno. Aunque este nivel no ha sido desarrollado mediante normativa, las Escuelas organizan cursos monográficos inspirados en este marco, tales como Lenguaje para los Negocios, Cursos para funcionarios docentes, etc. Sin embargo, los estudiantes que sigan dichos cursos no reciben la titulación correspondiente al segundo nivel de las Escuelas Oficiales de Idiomas. El primer nivel, se estructura en dos ciclos:

- El *ciclo elemental* consta de tres cursos de carácter anual y tiene una duración mínima de 360 horas distribuidas equilibradamente entre dichos cursos. Al finalizar satisfactoriamente este ciclo se obtiene el Certificado de Ciclo Elemental expedido por la Escuela Oficial de Idiomas donde se halle matriculado el alumno, que es requisito indispensable para poder cursar el ciclo superior.
- El *ciclo superior* consta de dos cursos de carácter anual con una duración mínima de 240 horas distribuidas equilibradamente entre ambos cursos. La superación de dicho ciclo y de sus exámenes correspondientes, conlleva la obtención del Certificado de Aptitud, expedido por el Estado o la Comunidad Autónoma competente. Es posible convalidar con este certificado el idioma cursado en el Bachillerato, pero no a la inversa.

La modalidad **Enseñanza de Idiomas a Distancia**, que permite cursar tan sólo el ciclo elemental, surgió ante la necesidad de adecuar la oferta educativa a un sector más amplio de la población que, generalmente por motivos laborales, no podía hacer uso de las opciones ofrecidas por las Escuelas Oficiales de Idiomas. En 1993 se estableció el currículo de estas enseñanzas. La primera y hasta ahora única oferta real, basada en el marco legal creado por

el Estado, es el curso de inglés a distancia *That's English*, elaborado por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) con la colaboración de la BBC y TVE en lo que se refiere a la elaboración de materiales didácticos y emisión de programas televisivos respectivamente. Este curso debe adecuarse a los objetivos y estructura de las Escuelas, y la metodología y el ritmo de la enseñanza deben ser abiertos y flexibles para poder amoldarse a las necesidades del alumnado.

En tercer lugar, dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial, se encuentran estas enseñanzas, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional. Tienen como *finalidad* proporcionar a los alumnos la formación necesaria para: adquirir una formación de calidad que garantice una competencia técnica y profesional; comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad deportiva correspondiente y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones; adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar su labor en condiciones de seguridad; garantizar la cualificación profesional en la iniciación, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de la modalidad o especialidad correspondiente; y, adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

Para cada una de las modalidades o especialidades deportivas, las enseñanzas se organizan en dos grados: el grado medio, que a su vez se divide en dos niveles, y el grado superior. El *currículo* de ambos grados, organizado en módulos teórico-prácticos, comprende: una parte común, una parte específica de la modalidad o especialidad deportiva a la que se refiera el título, otra complementaria y la formación práctica, que se realizará al superar la parte común, específica y complementaria de cada nivel o grado.

Partiendo de estas consideraciones generales comunes a todas las modalidades o especialidades deportivas, en la actualidad únicamente se ha iniciado el proceso de puesta en marcha de estas nuevas enseñanzas. Puesto que el diseño del currículo de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior, al igual que el de las enseñanzas establecidas en la LOGSE, implica el establecimiento de las enseñanzas mínimas de cada una de las modalidades o especialidades para que después cada Comunidad Autónoma elabore el currículo de cada una de ellas.

En la actualidad el Ministerio de Educación ha regulado las enseñanzas mínimas y las pruebas y requisitos de acceso de las especialidades de Deportes de Montaña y Escalada, Deportes de Invierno y Fútbol y Fútbol Sala estableciéndose un total de 17 títulos de Técnicos Deportivos.

### **C Enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior**

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, regula y ordena la Educación Especial dentro de las Enseñanzas de

### **2.2.8. EDUCACIÓN ESPECIAL**

Régimen General e introduce el concepto de necesidades educativas especiales. Estos términos incluyen desde las necesidades puntuales más comunes y transitorias a las más graves y permanentes, debiendo ser atendidas todas ellas en el marco de una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995, al definir la población con necesidades educativas especiales, distingue a los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas de aquellos que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o manifiestan trastornos graves de conducta.

De acuerdo con el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, la Educación Especial se define como la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos puestos a disposición del alumno para que, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo personal y social.

El marco legal sobre el que se asientan las bases del desarrollo de la Educación Especial en todo el Estado está constituido por las siguientes normas básicas: la Constitución Española de 1978, la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG). Junto a estas normas de rango superior hay que citar también la regulación, en 1996, de las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolaridad obligatoria para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual, que es también de aplicación en todo el territorio del Estado. Esta normativa de carácter general establece un modelo de Educación Especial y unos planteamientos en la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales comunes en todas las Comunidades Autónomas.

La normativa estatal se completa con la regulación que las distintas Comunidades Autónomas han ido promulgando para adaptar el ordenamiento de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a su territorio.

El proceso seguido para la **escolarización** del alumnado con necesidades educativas especiales es el mismo en todas las Comunidades Autónomas. En todos los casos se busca la prevención y detección temprana para establecer lo antes posible las medidas educativas que permitan paliar los efectos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que el proceso de escolarización se realizará lo antes posible, a partir del momento de su detección. Asimismo, tiene prioridad la escolarización de estos alumnos en la etapa de Educación Infantil, dado su carácter preventivo y rehabilitador.

El diagnóstico de las necesidades educativas especiales se establece tras el proceso de evaluación psicopedagógica que deben realizar los servicios especializados de orientación creados en cada Comunidad Autónoma. Esta eva-

luación se acompaña de un dictamen de escolarización que, en previsión de los apoyos y adaptaciones que va a precisar el alumno, propone la modalidad de escolarización más adecuada y el o los centros más cercanos al domicilio del alumno que reúnen las condiciones necesarias en cuanto a recursos, personal especializado, etc. Siempre se tiene en cuenta la opinión de los padres o tutores legales del alumno antes de proceder a la escolarización.

La decisión que se adopte, en todos los casos, tiene carácter revisable. La revisión será preceptiva al finalizar cada etapa educativa pudiendo ser menor la periodicidad cuando el alumno se encuentre escolarizado en unidades o centros de Educación Especial, con objeto de facilitar, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

La normativa estatal de atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad contempla distintas **modalidades de escolarización**, en función de la naturaleza de tales necesidades y de los recursos que se requieran para darles respuesta:

- escolarización en unidades y centros ordinarios, con los apoyos y adaptaciones precisos;
- escolarización en unidades de Educación Especial en centros ordinarios; y
- escolarización en centros específicos de Educación Especial.

Siempre que sea posible, el alumnado con necesidades educativas especiales se escolarizará en régimen de integración y, de acuerdo con el principio de normalización, en el centro educativo que le corresponda o en el más cercano al lugar donde desarrolla su vida.

La escolarización en unidades o centros específicos de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no queden satisfechas en el centro ordinario, y durará únicamente el tiempo que la disminución o discapacidad haga imposible la integración.

Todas las Comunidades Autónomas, con objeto de conseguir una adecuada atención educativa, han establecido la posibilidad de definir centros de escolarización preferente para determinadas discapacidades cuando la respuesta a las necesidades que conllevan requieran dotaciones y equipamientos singulares o una especialización profesional de difícil generalización. Por otro lado, la participación de los padres o tutores legales del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de escolarización y de enseñanza de sus hijos es un aspecto destacado en todas las Comunidades Autónomas, al igual que la tendencia a configurar los centros de Educación Especial como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales del sector.

Los **niveles educativos** para los alumnos con necesidades educativas especiales son los mismos que se han establecido con carácter general para todos los alumnos. Así, la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y la Enseñanza Universitaria son cursados en régimen de integración por estos alumnos, con las adaptaciones correspondientes.

Los **objetivos** de la Educación Especial, al estar integrada en el sistema educativo ordinario, deben ajustarse a los planteamientos educativos generales, adecuándolos en cada caso a las características de los alumnos. Los objetivos generales de las distintas etapas educativas son el referente de las programaciones individuales o adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto si cursan las enseñanzas en centros ordinarios como en los de Educación Especial. En estos últimos, dada su especificidad, los objetivos de la enseñanza obligatoria sufrirán adaptaciones más significativas y los programas irán dirigidos fundamentalmente al desarrollo de capacidades vinculadas con la autonomía personal, la integración social y el desempeño profesional.

La **escolarización** de los alumnos con necesidades educativas especiales en los distintos niveles y etapas del sistema, con carácter general, comenzará y finalizará en las edades establecidas por la LOGSE, con algunas salvedades. Una de ellas es la posibilidad, para los alumnos que presentan altas capacidades intelectuales, de anticipar el inicio de la escolaridad obligatoria un año o de reducir la duración de ésta en un total de dos años (uno en la Educación Primaria y otro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria). Esta medida, de aplicación excepcional, debe ser autorizada por la Inspección educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente, siguiendo el proceso que cada una haya establecido y siempre tras la oportuna evaluación psicopedagógica.

En las unidades o centros específicos de Educación Especial, que escolarizan alumnos que no pueden acceder a un régimen de integración, se pueden cursar las siguientes enseñanzas: Formación Básica Obligatoria, Formación Profesional complementaria o Programas de transición a la vida adulta y Programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales.

La *Formación Básica Obligatoria* tiene una mínima duración de 10 años en todo el Estado y tiende al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de los currículos de la Educación Infantil y la Educación Primaria, aunque puede dar cabida al desarrollo de capacidades de otros niveles educativos de acuerdo con las necesidades del alumnado.

Los *Programas de transición a la vida adulta*, a los que se accede tras cursar los 10 años de enseñanza básica, tienen una duración mínima de dos años en todo el Estado, que se pueden ampliar a tres, cuando se considere oportuno. Los objetivos prioritarios de estos programas se dirigen a ayudar al alumnado a desarrollar las conductas y hábitos necesarios para llevar una vida adulta con el máximo grado de autonomía personal, capacitarles para utilizar los servicios que la sociedad pone a disposición de todos los ciudadanos y, hasta donde sea posible, formarles para el ejercicio de actividades laborales vinculadas al desempeño de puestos de trabajo muy concretos y delimitados.

En todos los casos, el alumnado en unidades o centros específicos de Educación Especial puede permanecer escolarizado hasta los 20 años de edad como máximo.

Por último, la *modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales de Programas de Garantía Social* puede desarrollarse en centros específicos de Educación Especial o en otros centros de titularidad pública o privada.

La **evaluación** del alumnado con necesidades educativas especiales debe tener como referente principal los criterios de evaluación establecidos en el currículo de la etapa correspondiente y en las adaptaciones curriculares realizadas en cada caso concreto. Constituye una tarea conjunta de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumno, contando a su vez con la participación de los servicios especializados de orientación. Se realiza de la misma forma que para el resto de los alumnos del grupo, teniendo en cuenta su dificultad específica a la hora de aplicar los procedimientos de evaluación. Al final de cada curso se evalúan los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial, lo que permite variar el plan de actuación en función de los resultados.

La **promoción** de ciclo de los alumnos con necesidades educativas especiales está regulada por una normativa general de aplicación en todo el Estado, que establece la posibilidad de permanencia un año más en el segundo ciclo de la Educación Infantil cuando en el informe del equipo de orientación psicopedagógica se estime que dicha medida permitirá al alumno alcanzar los objetivos de la etapa o será beneficiosa para su socialización. En la etapa de Educación Primaria puede igualmente prolongarse un año la escolarización, y en la Educación Secundaria Obligatoria, en caso de no haberse producido ninguna de las dos circunstancias anteriores, se puede permanecer un año más en cada ciclo. Con ello, la escolarización en la enseñanza básica se prolonga, a lo sumo, hasta los 18 años.

En la enseñanza secundaria postobligatoria existe la opción de incrementar en dos años la escolarización en Bachillerato y, en la Formación Profesional Específica, los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad podrán cursar las actividades programadas para un mismo módulo un máximo de cuatro veces.

Las decisiones de promoción o permanencia se toman siempre de acuerdo con la información obtenida a través del proceso de evaluación y en relación con el progreso del alumno respecto a los objetivos para él programados. La decisión irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias, encaminadas a contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos. No existe, sin embargo, una correlación directa o mecánica entre el hecho de que el alumno no consiga los objetivos y la no promoción al ciclo siguiente.

Al igual que el resto de sus compañeros, los alumnos con necesidades educativas especiales que al término de la Educación Secundaria Obligatoria alcanzan los objetivos reciben el título de Graduado en Educación Secundaria, que faculta para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio.

Para todos los alumnos que no alcanzan los objetivos y, por tanto, no pueden continuar sus estudios por carecer de título, la LOGSE establece que se organizarán Programas de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa. Los alumnos con necesidades educativas especiales podrán acceder a los Programas generales de Garantía Social en régimen de integración o a Programas de Garantía Social específicamente diseñados para ellos. Su incorporación a uno u otro tipo de programas se realizará teniendo en cuenta la orientación de los servicios especializados de orientación, la opinión de los padres y tutores legales y la de los propios alumnos.

Todos los alumnos, en cualquier caso, reciben una acreditación del centro educativo en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas.

### 2.2.9. EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

La LOGSE desarrolla una nueva concepción de la educación basada en la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce la educación permanente como principio básico del sistema educativo. A tal efecto, plantea la exigencia de preparar a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas. El título tercero de esta Ley está dedicado a la Educación de las Personas Adultas, dándole así un tratamiento similar al del resto de las enseñanzas en las que se organiza el sistema.

La Educación de las Personas Adultas tiene como **objetivos** que los adultos adquieran y actualicen la formación básica y puedan acceder a los distintos niveles del sistema educativo, mejoren su cualificación profesional o adquieran una preparación para el ejercicio de otras profesiones y desarrollen su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

La **oferta educativa** de Educación de las Personas Adultas integra distintas actividades formativas, tanto en formación reglada como no reglada, y enseñanzas encaminadas a la realización de pruebas específicas o extraordinarias que permiten la obtención de títulos académicos y profesionales, así como el acceso a determinadas enseñanzas.

En la *formación reglada* para adultos se incluyen las enseñanzas correspondientes a la educación básica y a los niveles no obligatorios del sistema educativo. La Educación Básica para las Personas Adultas se organiza en tres tramos, el primero correspondiente al nivel I o de Alfabetización, el segundo equivalente a la Educación Primaria y el tercero constituido por las enseñanzas de Educación Secundaria y dirigido a la obtención del Graduado en Educación Secundaria. Igualmente, dentro de la oferta reglada se ofrecen las enseñanzas de Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Técnico-Profesionales para las Personas Adultas.

La *formación no reglada* para adultos engloba un conjunto de programas encaminados a proporcionar formación orientada al trabajo, formación personal

y cultural, cursos de español para extranjeros, etc. La oferta pública de las Comunidades Autónomas se completa con la organizada por la Administración Laboral, que integra la Formación Profesional Ocupacional dirigida a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, y la Formación Continua, destinada a mejorar sus competencias.

Por último, las Comunidades Autónomas establecen unas *pruebas específicas o extraordinarias* que permiten la obtención de títulos correspondientes a distintas enseñanzas (Graduado Escolar, Técnico de Formación Profesional, Graduado en Educación Secundaria y Bachiller) y el acceso a la Universidad para personas mayores de 25 años. La LOGSE regula la aplicación de estas pruebas extraordinarias para la obtención de diversas titulaciones establecidas por la Ley General de Educación. Dichas pruebas se convocan hasta el curso académico 2001/02, momento en el cual el Graduado Escolar será definitivamente sustituido por el Graduado en Educación Secundaria. El título de Graduado Escolar permite acceder al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y tiene los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria, a fin de facilitar el acceso a las nuevas enseñanzas o al mundo laboral.

Las enseñanzas de Educación de las Personas Adultas se pueden cursar en diferentes **modalidades**: *presencial* y, dadas las especiales características de este colectivo semipresencial y *a distancia*. Con el fin de ampliar la oferta formativa, en 1992 se creó el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), dedicado tanto a la producción y coordinación de recursos didácticos como a la ordenación académica de la educación a distancia. En los últimos años, las Comunidades Autónomas han regulado la Educación de Personas Adultas a distancia en sus respectivos ámbitos de gestión y han creado los correspondientes centros de Educación Básica a distancia y de Bachillerato a distancia. Todos ellos imparten las enseñanzas propias de la educación de adultos y ejercen funciones de apoyo y gestión de recursos.

A continuación, se van a describir exclusivamente las enseñanzas que se ofertan dentro de la Educación Reglada para Adultos, es decir la Educación Básica para las Personas Adultas, que incluye las Enseñanzas Iniciales y la Educación Secundaria, las Enseñanzas de Bachillerato, y las Enseñanzas de Formación Profesional para Personas Adultas.

Estas enseñanzas se estructuran como etapa única y abarca el proceso educativo que va desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. En términos generales, para el conjunto de las Comunidades Autónomas, la Educación Básica para las Personas Adultas está configurada en tres tramos:

- *Enseñanzas Iniciales de Educación Básica*, compuestas por el *nivel I*, o de Alfabetización, equivalente a las enseñanzas de alfabetización y neolectores y el *nivel II*, de Consolidación de Conocimientos y Técnicas Instru-

#### **A) Educación Básica para las Personas Adultas**

mentales elementales, equivalente a 6º de Primaria. Estas enseñanzas son preparatorias para acceder al tercer tramo de la Educación Básica.

El nivel I se imparte exclusivamente en la modalidad de educación presencial, mientras que los niveles II y III pueden impartirse en las modalidades de educación presencial y de educación a distancia, y tanto en centros públicos de Educación de Personas Adultas como en instituciones, entidades y centros privados u otros centros autorizados.

Las Enseñanzas Iniciales están dirigidas a aquellas personas que no dominan las técnicas instrumentales elementales, por lo que sus *objetivos generales* se centran en dotarles de los conocimientos, destrezas, habilidades y técnicas básicas que les faciliten su promoción personal, social y laboral, así como la continuidad en otros procesos formativos.

- El tercer tramo, o nivel III, comprende las *Enseñanzas de Educación Secundaria para las Personas Adultas* encaminadas a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Dichas enseñanzas se desarrollan a través de un sistema modular, cuyos módulos son independientes aunque coordinados entre sí y cuyos contenidos se encuentran secuenciados según su grado de complejidad. En cualquier caso, esta estructura ha de ser flexible y abierta en cuanto a las formas de acceso al sistema, a la elección del ritmo de aprendizaje y a la posibilidad de cursar unos módulos u otros. En todas las Comunidades Autónomas estas enseñanzas se completan con la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Los *objetivos* de la Enseñanza Secundaria para Personas Adultas se corresponden con los establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria. Los *programas de estudios* se estructuran en áreas o ámbitos de conocimiento. En la mayoría de las Comunidades Autónomas se incluyen cuatro: Comunicación, Sociedad, Naturaleza y Matemáticas. Cada área de conocimiento se divide en cuatro módulos obligatorios. Asimismo, cada alumno debe cursar cuatro de los módulos que se ofrecen como optativos en las diferentes áreas.

**B) El Bachillerato** Con respecto a las enseñanzas de Bachillerato, la LOGSE reconoce el derecho de las personas adultas a cursar este nivel en los centros ordinarios siempre que tengan el título de Graduado en Educación Secundaria. No obstante, a fin de facilitar una mejor adecuación de estas enseñanzas a las características de las personas adultas, se dispone una oferta ampliada en régimen nocturno y en la modalidad a distancia.

– El *Bachillerato nocturno*, en aquellas Comunidades que por el momento no cuentan con normativa específica, se desarrolla conforme a dos modelos organizativos. En el modelo A, las materias correspondientes a los dos cursos de Bachillerato se distribuyen y agrupan, para cada modalidad, en tres bloques, cada uno de los cuales se desarrolla en un año académico. Junto a esta posibilidad se oferta el modelo B, que se concibe con la misma ordenación

establecida con carácter general para el régimen ordinario o diurno y se desarrolla y cursa asimismo en dos años académicos.

Con la coexistencia de ambos modelos quedan respetadas tanto la normativa que estructura el Bachillerato en dos cursos como la necesidad de adecuar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características de los alumnos que cabe esperar que se acojan a este régimen nocturno. Además, en los dos modelos organizativos se mantienen los mismos niveles de exigencia establecidos para el régimen ordinario o diurno, asegurándose así el desarrollo de un Bachillerato nocturno con el adecuado grado de calidad.

Por otra parte, hasta que no se implanten con carácter general las enseñanzas de Bachillerato establecidas por la LOGSE perviven las *enseñanzas de régimen nocturno del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP)* y *del Curso de Orientación Universitaria (COU)* reguladas por la Ley General de Educación. Estas enseñanzas de régimen nocturno están orientadas, fundamentalmente, a los adultos y a aquellas personas que, por motivos de trabajo, no pueden acudir a los centros ordinarios en los horarios regulares. Con el fin de favorecer una mejor adaptación de las enseñanzas a este alumnado se introducen determinadas modificaciones en el plan de estudios del BUP, entre las que cabe mencionar que el horario de trabajo de los alumnos en el centro no puede superar las 20 horas semanales y que la duración de los períodos lectivos ha de ser de 45 minutos.

– El *Bachillerato a distancia*, con idéntica validez que la modalidad presencial, adecua el currículo a las especiales circunstancias del alumnado y de la enseñanza a distancia, e introduce algunas modificaciones en la organización de la etapa. Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia se articulan a partir de materiales didácticos específicos y del conjunto de acciones de carácter orientador y formativo que constituyen el apoyo tutorial. Dicho apoyo se realiza tanto a distancia (de modo telemático y telefónico) como de forma presencial, y de manera individual y colectiva.

Dentro de estas enseñanzas conviven actualmente dos modelos: las enseñanzas reguladas por la LGE, donde se encuentran las Enseñanzas Técnico-Profesionales en Aulas-Taller, y las enseñanzas implantadas por la LOGSE, que comprenden la Formación Profesional Específica de grado medio y de grado superior.

Las *Enseñanzas Técnico-Profesionales en Aulas-Taller* están dirigidas a personas trabajadoras o en situación de paro que quieran mejorar su formación y cualificación profesional. Para acceder a ellas se requiere tener cumplidos 20 años de edad. Según la Comunidad Autónoma, en estas enseñanzas se pueden cursar distintas formaciones como: Construcción, Artes Gráficas y Diseño, Hostelería y Turismo, Madera, Metal, Imagen y Sonido, Electricidad, Electrónica, Enología, Carpintería Metálica, Fontanería y Calefacción, Frío Industrial, Agraria, etc.

### C) Enseñanzas de Formación Profesional para las Personas Adultas

La *Formación Profesional Específica* tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional. El actual diseño posibilita el acceso de las personas adultas a estas enseñanzas con la posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, para la Formación Profesional Específica de grado medio, y del título de Bachiller para las enseñanzas de grado superior. No obstante, la LOGSE establece un mecanismo que permite el acceso a aquellos alumnos que no cumplen los requisitos académicos requeridos, tras la superación de una prueba regulada por las Comunidades Autónomas.

Los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Específica están organizados de acuerdo con una estructura modular, con el fin de mantener una estrecha vinculación con el sistema productivo y una elevada capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos, económicos y sociales. Esta organización modular está pensada para que el sistema educativo colabore activamente en la formación continua de la población adulta, por lo que los módulos formativos de cada Ciclo están definidos y organizados para conseguir la cualificación profesional de las correspondientes «unidades de competencia». Estas unidades permiten establecer las correspondencias y convalidaciones necesarias con la práctica laboral y la formación adquirida fuera del sistema educativo, de forma que las personas adultas puedan capitalizar sus logros profesionales anteriores para conseguir la correspondiente titulación.

Las familias profesionales reguladas hasta el momento son las mismas que se indican en la descripción general que se hace en el presente informe de la Formación Profesional Específica. Asimismo, se establece una oferta educativa en la *modalidad a distancia* para cursar los módulos de Formación Profesional en los centros autorizados para impartir estas enseñanzas.

- Constitución Española de 6 de diciembre de 1978 (BOE 19-12-1978).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 1-9-1983).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970; corrección de errores de 7-8-1970 y de 10-5-1974).
- Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-1991).
- Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 17-2-1998).
- Real Decreto 1112/1999, de 25 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 8-7-1999).
- Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE 6-7-1993).
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 7-9-1991).
- Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Decreto 236/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en el País Vasco (BOPV 27-8-1992).
- Decreto 19/1992, de 17 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV 19-2-1992).
- Decreto 94/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Infantil en Cataluña (DOGC 13-5-1992).
- Decreto 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Canarias (BOC 26-6-1992).
- Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Galicia (DOG 14-1-1992).

## **REFERENCIAS DOCUMENTALES UTILIZADAS EN LA PREPARACIÓN DEL INFORME**

### **REFERENCIAS LEGISLATIVAS:**

- Decreto Foral 574/1991, de 30 de diciembre, por la que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (BON 29-1-1992).
- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 9-9-1991).
- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión (BOE 26-1-1995).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación de la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 23-2-1993).
- Orden de 24 de marzo de 1993, sobre evaluación de la Educación Infantil en Canarias (BOC 7-4-1993).
- Orden de 13 de octubre de 1994, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en Educación Infantil en Cataluña (DOGC 14-11-1994).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en Galicia (DOG 19-5-1993).
- Orden Foral 63/1993 de 31 de marzo de 1993, sobre evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (BON 3-5-1993).
- Orden de 3 de mayo de 1993, sobre evaluación en Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV 25-5-1993).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil en el País Vasco (BOPV 1-6-1993; corrección de errores 1-7-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil (BOE 21-11-1992).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991; corrección de errores 1-8-1991).
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Orden de 15 de julio de 1993, sobre la implantación de la Educación Primaria en Canarias (BOC 9-8-1993).
- Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los Decretos 95/1992 y 96/1992, de 28 de abril, por los que se establece la ordenación curricular de la Educación Primaria y la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 28-10-1992).
- Decreto 245/1992, de 30 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Galicia (DOG 14-8-1992).
- Orden Foral 230/1992, de 12 de junio, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y se dan instrucciones sobre desarrollo curricular, aspectos organizativos de centro públicos y horario para la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 22-7-1992).
- Decreto 97/1996, de 7 de mayo, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para el País Vasco (BOPV 20-5-1996).
- Orden de 21 de julio de 1992, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 31-8-1992).

- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (BOE 13-9-1991).
- Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (BOE 11-11-1992; corrección de errores 28-11-1992).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Andalucía (BOJA 23-2-1993).
- Orden de 2 de junio de 1993, por la que se adapta la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita (BOJA 17-6-1993)
- Orden de 18 de noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Órdenes sobre evaluación en las Enseñanzas de Régimen General establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en Andalucía (BOJA 12-12-1996).
- Orden de 29 de marzo de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Canarias (BOC 14-4-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1993, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria en Cataluña (DOGC 26-11-1993).
- Orden de 23 de febrero de 1994, de modificación de la Orden de 12 de noviembre de 1993, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria en Cataluña (DOGC 9-3-1994).
- Orden de 6 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Galicia (DOG 20-5-1993).
- Orden Foral 62/1993, de 31 de marzo, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 7-5-1993).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en el País Vasco (BOPV 1-6-1993).
- Orden de 19 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 23-3-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Primaria (BOE 21-11-1992).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-9-1991).
- Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 24-6-1995).
- Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Orden de 28 de octubre de 1993, que establece los criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos y la distribución horaria en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 7-12-1993).

- Orden de 13 de junio de 1996, por la que se regula la implantación y coordinación de la Educación Secundaria Obligatoria en Canarias (BOC 19-6-1996).
- Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 15-5-1992).
- Orden de 19 de junio de 1996, por la que se regula la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 11-7-1996).
- Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se regulan los aspectos organizativos y curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 30-5-1997).
- Resolución de 21 de julio de 1997, de ordenación e innovación educativa y política lingüística y de personal, de la Comunidad Valenciana por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente a los centros que durante el curso 1997/98 impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (DOGV 31-7-1997).
- Decreto 25/1996, de 23 de enero, por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en el País Vasco (BOPV 26-1-1996).
- Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5-3-1996).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 25-2-1993).
- Orden de 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Canarias (BOC 2-6-1993).
- Orden de 3 de junio de 1996, por la que se regula la organización y evaluación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 7-6-1996).
- Orden de 25 de abril de 1994 sobre la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 18-5-1994).
- Orden Foral 515/1994, de 26 de diciembre, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 6-2-1995).
- Orden de 16 de julio de 1996, sobre la evaluación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el País Vasco (BOPV 9-8-1996).
- Orden de 23 de abril de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOGV 25-5-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (BOE 20-11-1992).
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2-12-1991).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).
- Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 26-7-1994).
- Orden de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios de proyectos curriculares de centros, así como los horarios lectivos, los itinerarios educativos y las materias optativas del Bachillerato en Andalucía (BOJA 10-8-1994).

- Orden de 23 de junio de 1998, por la que se establece la distribución de materias y el horario de los cursos de Bachillerato establecido por la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en las Islas Baleares (BOCAIB 9-7-1998).
- Decreto 101/1995, de 26 de abril, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Canarias (BOC 25-5-1995).
- Decreto 82/1996, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato en Cataluña (DOGC 13-3-1996).
- Decreto 275/1994, de 29 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Galicia (DOG 31-8-1994).
- Orden 16 de febrero de 1995, sobre la implantación anticipada del Bachillerato en Galicia (DOG 27-3-1995).
- Decreto Foral 169/1997, de 23 de junio, por el que se establece la estructura y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra (BON 17-10-1997).
- Orden Foral 43/1998, de 17 de febrero, por la que se desarrolla la estructura del Bachillerato, se regula su organización, se fija su horario y se aprueba el currículo de materias optativas correspondientes al mismo en la Comunidad Foral de Navarra (BON 20-4-1998).
- Decreto 180/1997, de 22 de julio, por el que se aprueba el currículo de Bachillerato del País Vasco (BOPV 29-8-1997).
- Decreto 174/1994, de 19 de agosto, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana (DOGV 29-9-1994).
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE 21-10-1992).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 20-11-1992).
- Orden 3922/2000, de 30 de junio, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato establecido por la LOGSE (BOCAM 7-7-2000).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 20-11-1992).
- Orden de 14 de septiembre de 1994, sobre evaluación en Bachillerato en Andalucía (BOJA 22-10-1994).
- Orden de 1 de junio de 1999, por la que se modifica la Orden de 3 de abril de 1995, sobre evaluación y calificación en Bachillerato en Canarias (BOC 7-6-1999).
- Orden de 31 de julio de 1998, de desarrollo de la organización y evaluación de las enseñanzas de Bachillerato en Cataluña (DOGC 2-9-1998).
- Orden de 1 de marzo de 1995, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos de Bachillerato establecido en la LOGSE en Galicia (DOG 9-5-1995).
- Orden Foral 261 de 20 de julio de 1998, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra (BON 4-9-1998).
- Orden de 27 de julio de 1997, por la que se regula la implantación genera-

- lizada del Bachillerato en los centros docentes en el País Vasco (BOPV 16-7-1997).
- Orden de 7 de octubre de 1998, por la que se modifica el anexo III de la Orden de 17 de enero de 1995, sobre evaluación en Bachillerato, y el anexo III de la Orden de 10 de mayo de 1995, por la que se establecen las materias optativas de Bachillerato y se regula su currículo en la Comunidad Valenciana (DOGV 29-10-1998).
  - Orden de 3 de septiembre de 1987, por la que se modifican las Órdenes de 22 de marzo de 1975 y de 11 de septiembre de 1976, en los apartados relativos al Curso de Orientación Universitaria (BOE 14-9-1987).
  - Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional (BOE 22-5-1993).
  - Real Decreto 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8-5-1998).
  - Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 24-11-1994).
  - Orden de 26 de julio de 1995, sobre evaluación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica en Andalucía (BOJA 12-8-1995).
  - Orden de 26 de julio de 1995, sobre evaluación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica en Andalucía (BOJA 12-7-1995).
  - Orden Foral 426/1995, de 11 de julio, por la que se regula el proceso de regulación y acreditación académica del alumnado que cursa Formación Profesional Específica en la Comunidad Foral de Navarra (BON de 4-9-1995).
  - Orden de 10 de abril de 1995, sobre evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional Específica en Canarias (BOC 17-5-1995).
  - Orden de 1 de Septiembre de 1995, por la que se regula la evaluación y acreditación académica del alumnado que cursa la Formación Profesional Específica en Galicia (DOG 21-9-1995).
  - Decreto 332/1994, de 4 de noviembre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional Específica en Cataluña (DOGC 22-2-1994).
  - Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional (BOE 12-4-1976).
  - Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14-12-1987).
  - Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril (BOE 1-5-1998).
  - Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directri-

ces generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos (BOE 11-6-1994; corrección de errores 14-6-1994).

- Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 16-5-1997).
- Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE 27-10-1999).
- Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados (BOE 9-9-1992).
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las Enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 6-6-1995).
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado elemental y medio de las Enseñanzas de Música (BOE 27-8-1992).
- Decreto 127/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Música en Andalucía (BOJA 27-7-1994).
- Decreto 358/1996, de 23 de julio, por el que se establece el currículo del grado medio de las Enseñanzas de Música en Andalucía (BOJA 17-8-1996).
- Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las Enseñanzas de Música de los grados elemental y medio para Canarias (BOC 9-9-1996).
- Decreto 322/1993, de 24 de Noviembre, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de Enseñanzas Musicales en Cataluña (DOGC 9-8-1994).
- Decreto 311/1994, de 29 de septiembre, por el que se establece la Ordenación curricular de las Enseñanzas Musicales de grado medio y se regula la prueba de acceso en Cataluña (DOGC 28-12-1994).
- Decreto 253/1993, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las Enseñanzas de Música y el acceso a dichos grados en Galicia (DOG 25-10-1993).
- Decreto Foral 217/1996, de 20 de mayo, por el que se establece para la Comunidad Foral de Navarra, el currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Música (BON 12-7-1996).
- Decreto Foral 34/1995, de 13 de Febrero, por el que se establece el currículo del grado medio de las Enseñanzas de Música y se regulan los aspectos generales del acceso al dicho grado en la Comunidad Foral de Navarra (BON 9-6-1995).
- Decreto 151/1993, de 17 de agosto, por el que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula la prueba de acceso a dichos grados en la Comunidad Valenciana (DOGV 2-9-1993).
- Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las Enseñanzas de Música (BOE 3-7-1999).

- Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Danza (BOE 25-7-1992).
- Decreto 115/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Danza en Andalucía (BOJA 28-10-93).
- Decreto 70/1995, de 7 de febrero, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de las Enseñanzas de Danza en Cataluña (DOGC 20-3-1995).
- Decreto 260/1994, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Danza en Galicia (DOG 16-8-1994).
- Orden de 6 de febrero de 1987, por la que se regulan, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza en la Comunidad Valencia (DOGV 16-6-1987).
- Decreto 152/1993, de 17 de agosto, por el que se establece el currículo del grado elemental de Danza en la Comunidad Valenciana (DOGV 3-9-1993).
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas de grado medio de Danza y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Comunidad Valenciana (DOGV 4-3-1999).
- Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de grado elemental de Danza (BOE 24-8-1992).
- Orden de 9 de diciembre de 1997, por la que se establece el currículo y se regula el acceso al grado medio de Danza (BOE 23-12-97).
- Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las Enseñanzas de Danza (BOE 4-9-1997).
- Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 25-12-1992).
- Decreto 112/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las Enseñanzas de Arte Dramático en Andalucía (BOJA 28-10-1993).
- Decreto 118/1999, de 17 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regulan las pruebas de acceso a dichos estudios en Canarias (BOC 07-7-1999).
- Decreto 73/1994, de 7 de marzo, por el que se establece la ordenación curricular del grado superior de las Enseñanzas de Arte Dramático en Cataluña (DOGC 15-4-1994).
- Decreto 62/1993, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático en la Comunidad Valenciana (DOGV 28-5-1993).
- Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se aprueba el currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático (BOE 25-8-1992).
- Real Decreto 2398/1998, de 6 de noviembre, por el que se establecen los estudios superiores de Cerámica, pertenecientes a las enseñanzas de Artes Plásticas, el título correspondiente, la prueba de acceso y los aspectos básicos de currículo (BOE 02-12-1998).
- Real Decreto 1387/1991, de 18 de septiembre, por el que se aprueban las enseñanzas mínimas del currículo de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 30-9-1991).

- Real Decreto 1496/1999, de 24 de septiembre, por el que se establecen los estudios superiores de Diseño, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo de dichos estudios (BOE 06-10-1999).
- Real Decreto 1090/2000, de 9 de junio, por el que se establecen los estudios superiores de Vidrio, el título correspondiente, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo (BOE 22-6-2000).
- Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas (BOE 10-9-1988).
- Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas Extranjeros (BOE 18-12-1989).
- Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las Enseñanzas Especializadas de las Lenguas Españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE 5-2-1992).
- Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas adaptado a la Educación a Distancia. (BOE 13-11-1993).
- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como Enseñanzas de Régimen Especial las conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE 23-01-1998).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30-4-1982).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 16-3-1985; corrección de errores 11-4-1985).
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual (BOE 3-5-1996).
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación en Andalucía (BOJA 2-12-1999).
- Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en Canarias (BOC 11-10-1995).
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en Cataluña (DOGC 28-11-1997).
- Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en Galicia (DOG 6-8-1996).
- Decreto Foral 133/1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la enseñanza básica en Navarra (BON 15-6-1998).
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa

- al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora en el País Vasco (BOPV 13-7-1998).
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en Valencia (DOGV 17-4-1998).
  - Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-1995).
  - Real Decreto 1180/1992, de 2 de octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (BOE 18-12-1992).
  - Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 6-4-1990).
  - Ley 3/1991, de 18 de marzo, de Formación de Adultos en Cataluña (DOGC 27-3-1991).
  - Ley 9/1992, de 24 de julio, de Educación de Adultos en Galicia (DOG 6-8-1992).
  - Ley 1/1995, de 20 de enero, de Formación de las Personas Adultas en Valencia (DOGV 31-1-1995).
  - Decreto 156/1997, de 10 de junio, por el que se regula la formación básica en Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 14-6-1997).
  - Orden de 29 de mayo de 1998, por la que se establece el currículo específico de Formación Básica para las Personas Adultas en el País Vasco (BOPV 19-6-1998).
  - Orden de 10 de julio de 1998, por la que se implantan las enseñanzas de Formación Básica para las Personas Adultas en el País Vasco (BOPV 4-8-1998).
  - Orden de 13 de agosto de 1998, por la que se establecen las instrucciones y orientaciones para la aplicación del currículo de la Formación Básica de las Personas Adultas en los centros de Educación de Adultos en Canarias (BOC 7-9-1998).
  - Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la Formación Básica para la Educación de Personas Adultas en Canarias (BOC 12-6-1998).
  - Orden de 26 de mayo de 1997, por la que se regula la Educación Básica para las Personas Adultas, se establece su estructura y su currículo en Galicia (DOG 15-7-1997).
  - Orden de 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para las Personas Adultas (BOE 23-2-1996).
  - Orden de 15 de julio de 1998, por la que se organiza la impartición de la Formación Básica para Personas Adultas en los Institutos de Educación Secundaria, así como por la que se dan orientaciones para la organización del currículo y se determinan los centros públicos que impartirán esta modalidad de enseñanza a partir del curso académico 1998/99 en Canarias (BOC 19-8-1998).
  - Decreto Foral 255/1999, de 6 de julio, por el que se regula la Educación Básica de las Personas Adultas y se establece la estructura y el currículo específico de dichas enseñanzas en la Comunidad Foral de Navarra (BON 30-8-1999).
  - Orden de 2 de junio de 1998, sobre evaluación de la Formación Básica en Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 27-6-1998).
  - Orden de 15 de abril de 1998, por la que se regulan los documentos básicos

del proceso de evaluación de la Enseñanza Básica para las Personas Adultas en Galicia (DOG 14-5-1998).

- Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en Canarias (BOC 28-1-1994).
- Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 13-5-1992).
- Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 2-4-1993).
- Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 14-5-1993).
- Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el País Vasco (BOPV 17-8-1994).
- Decreto 47/1992, de 30 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOGV 6-4-1992).
- Orden de 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para las Personas Adultas (BOE 25-11-1993).
- Orden de 31 de mayo de 1999, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Adultos en su modalidad semipresencial o a distancia en Andalucía (BOJA 29-6-1999).
- Orden de 11 de diciembre de 1998, sobre la evaluación del alumnado de Formación Básica para las Personas Adultas en las modalidades de educación presencial y a distancia en Andalucía (BOJA 02-2-1999).
- Orden de 10 de septiembre de 1998, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para Adultos en Andalucía (BOJA 24-9-1998).
- Orden de 14 de abril de 1999, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato para Adultos en Galicia (DOG 29-4-1999).
- Orden de 20 de julio de 1998, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato en régimen nocturno en el ámbito de gestión del MEC (BOE 24-7-1998).
- Decreto 22/1999, de 9 de febrero, por el que se adecua la organización de las enseñanzas de Bachillerato en el régimen nocturno en Cataluña (DOGC 12-2-1999).
- Orden de 1 de agosto de 1978, por la que se regulan los estudios nocturnos de Bachillerato (BOE 15-9-1978).
- Orden de 20 de julio de 1998, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato a distancia en el ámbito de gestión del MEC (BOE 24-7-1998).
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 16-1-2001)
- Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre por el que se modifica el Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (BOE 16-1-2001).

**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000): *El sistema educativo español 2000*. Madrid, CIDE.
- Consejo de Universidades (1999): *Estadística Universitaria. Curso 1998-99*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *La evaluación de la Educación Primaria. Datos básicos 1999*. Madrid, INCE.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998): *El diagnóstico del sistema educativo: la escuela secundaria obligatoria*. Madrid, INCE.
- MECD (2000): *Estadística de la Enseñanza en España 1997-98*. Madrid, MECD.
- Conferencia de Educación (1998): *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la enseñanza secundaria*.
- CIDE (1999): *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: Situación actual y perspectivas*.
- Carabaña, Julio (2001): *Las políticas de izquierda y la igualdad educativa*. (Ponencia en el Seminario sobre los fines de la educación. Colectivo Lorenzo Luzuriaga).

# Education Development

Spanish  
National Report  
2001



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

International Bureau of Education

**EDUCATIONAL DEVELOPMENT**

**Spanish National Report**

Spanish Ministry of Education, Culture and Sports

2001



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© **SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-168-7  
I.S.B.N.: 84-369-3516-0  
Depósito Legal: M-51998-2001

Imprime: SOLANA E HIJOS, A. G.

<b>INTRODUCTION</b> .....	7	<b>CONTENTS</b>
<b>1. THE SPANISH EDUCATION SYSTEM IN THE LATE TWENTIETH CENTURY: AN OVERVIEW</b> .....	9	
<b>1.1. BRIEF DESCRIPTION OF THE SYSTEM AND REFORMS</b> .....	9	
1.1.1. General principles of the education system: legislative framework .....	9	
1.1.2. Structure of the education system .....	13	
1.1.3. Education administration and management .....	19	
1.1.4. System evaluation .....	21	
1.1.5. Main objectives and characteristics of present and future reforms .....	25	
<b>1.2. MAIN QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ACHIEVEMENTS IN THE LAST TEN YEARS</b> .....	31	
1.2.1. Enrolment rates .....	31	
1.2.2. Educational quality and relevance .....	33	
1.2.3. Society's participation in educational change .....	35	
<b>1.3. EXPERIENCE ACQUIRED IN THE PROCESS OF CHANGE AND REFORM. FAILED STRATEGIES AND MAIN DIFFICULTIES ENCOUNTERED</b> .....	37	
1.3.1. School failure .....	38	
1.3.2. Theoretical premises underlying the LOGSE education system .....	39	
<b>1.4. PRINCIPAL PROBLEMS FACING SPANISH EDUCATION IN THE EARLY TWENTY FIRST CENTURY</b> .....	44	
1.4.1. Qualitative features of the education system .....	44	
1.4.2. Standardisation and vertebration of the education system .....	45	
1.4.3. Education and the media .....	46	
1.4.4. Education and the new needs of the Spanish family ..	47	
1.4.5. The education system and immigration .....	48	
1.4.6. Reform and the teaching staff .....	48	

<b>2. EDUCATIONAL CONTENT AND LEARNING STRATEGIES FOR THE TWENTY FIRST CENTURY</b> .....	51
<b>2.1. FORMULATION OF CURRICULUM, PRINCIPLES AND ASSUMPTIONS</b> .....	51
2.1.1. The decision-making process .....	51
2.1.2. Objectives and content .....	53
2.1.3. General methodological principles .....	54
2.1.4. Evaluation principles .....	54
2.1.5. Adapting the curriculum to pupil diversity .....	55
<b>2.2. CHANGES IN THE CURRICULUM FOR THE VARIOUS EDUCATIONAL PHASES AND FORMULAS</b> .....	57
2.2.1. Pre-school education .....	57
2.2.2. Primary education .....	61
2.2.3. Compulsory secondary education (ESO) .....	65
2.2.4. Baccalaureate .....	72
2.2.5. Vocational training .....	78
2.2.6. University education .....	83
2.2.7. Specialised education .....	87
2.2.8. Special education .....	91
2.2.9. Adult education .....	95
<b>DOCUMENTARY REFERENCES USED TO PREPARE THIS REPORT</b> .....	101
<b>LEGISLATIVE REFERENCES</b> .....	101
<b>BIBLIOGRAPHIC REFERENCES</b> .....	112

---

The present national report on educational development in Spain constitutes the Ministry of Education Culture and Sports' contribution to the Forty Sixth Session of the International Conference on Education, held in Geneva in September 2001 around the theme «Education for all for learning to live together: contents and learning strategies - problems and solutions».

## INTRODUCTION

Following the guidelines set out by the International Bureau of Education, this paper, intended for use by administrators, researchers and teaching staff in UNESCO Member States, furnishes information the present Spanish education system, recent political developments and innovative initiatives. One novel aspect of the report with respect to previous versions is its focus on educational contents and learning strategies as well as on the evaluation of the major educational developments taking place in the latter twentieth century.

The body of the document is divided into two main sections. The first offers an overview of the Spanish education system in the last decade of the twentieth century in the form of a brief description of the system and its reforms and an analysis of its (quantitative and qualitative) accomplishments. The second, which deals specifically with issues relating to the curriculum, begins with an introduction to the general principles or assumptions underlying the formulation of the curriculum and ends with a description of the changes made in each phase of schooling and educational formula.

The third section of the report contains the bibliographic references to the documents used to prepare this paper, consisting essentially of the legislation in force on the subjects addressed.



The general overhaul of the Spanish education system undertaken since the promulgation of the Spanish Constitution of 1978 has involved restructuring practically every one of its component elements, from general organisation or administration to the curriculum, via educational levels, phases and grades, teaching staff, school organisation and inspection. Hence, an account of the reforms implemented in the Spanish education system in recent years is tantamount to a description of the current situation.

The present chapter is structured around two main divisions. The first contains a brief description of the organisation of the Spanish education system, ranging from the most general of the principles by which it is governed to evaluation mechanisms; the second analyses the main quantitative and qualitative accomplishments in the last ten years.

Following the outline suggested by the International Bureau of Education, this first section describes the legal framework for education in Spain, the structure of the education system, education administration and management and evaluation of the education system and its component parts.

The legislative framework governing and guiding the Spanish education system includes the Spanish Constitution of 1978 and four constitutional acts that expand on the principles and rights included thereunder:

- Constitutional Act 11/1983 on University Reform (LRU);
- Constitutional Act 8/1985 regulating the Right to Education (LODE);
- Constitutional Act 1/1990 on General Governance of the Education System (LOGSE);
- Constitutional Act 9/1995 on Participation, Evaluation and Administration of Educational Establishments (LOPEG).

The enactment of the LOGSE as the basic legal text on education entailed the repeal of the 1970 General Education Act except for a few specific articles dealing with certain types of schooling, since the LOGSE has not yet been fully implemented for all the types of education it covers.

## **1. THE SPANISH EDUCATION SYSTEM IN THE LATE TWENTIEH CENTURY: AN OVERVIEW**

### **1.1. BRIEF DESCRIPTION OF THE SYSTEM AND REFORMS**

#### **1.1.1. GENERAL PRINCIPLES OF THE EDUCATION SYSTEM: LEGISLATIVE FRAMEWORK**

Three new bills are currently being drafted to amend the above four legal texts. By year-end 2001, the following constitutional acts are expected to be passed:

- the University Act, that will amend the LRU;
- the Vocational Training and Qualifications Act, that will modify the provisions of the LOGSE that deal with this type of schooling; and
- the Quality Act, that will amend the LODE, the LOGSE and the LOPEG.

The content of this new legislation is discussed in section 1.1.5 below.

The **Spanish Constitution** includes the right to education as one of the fundamental rights that the public authorities must guarantee citizens. Article 27 sets out the basic principles relating to this right:

- «1. *All citizens are entitled to an education. Freedom of education is recognised.*
2. *The purpose of education is the full development of the human personality in a context of respect for the democratic principles of life in community and fundamental rights and liberties.*
3. *The public authorities guarantee the right of parents to ensure that their children receive religious and moral instruction in keeping with their own convictions.*
4. *Basic education is compulsory and cost-free.*
5. *The public authorities guarantee everyone's right to education by virtue of a general educational model, formulated with the effective participation of all the sectors involved and the creation of educational establishments.*
6. *Natural persons and bodies corporate are entitled to create educational establishments, subject to respect for constitutional principles.*
7. *Teachers, parents and, as appropriate, pupils, shall take part in school management and control under the terms established by law.*
8. *The public authorities shall inspect and ensure that the education system operates to uniform standards to guarantee compliance with the law.*
9. *The public authorities shall provide aid to educational establishments meeting the requirements established by law.»*
10. *University autonomy is recognised under the terms provided by law.*

The Constitution guarantees other basic rights in connection with education, such as ideological and religious freedom, the right to culture, internationally recognised rights such as human rights, children's rights and the rights of people with physical, sensorial or mental disabilities. Moreover, it acknowledges the decentralisation of schooling as an essential aspect of the State of Autonomous Rule.

The **Constitutional Act on University Reform** (LRU) expands on Article 27.10 of the Constitution, that upholds the principle of university autonomy in these institutions' pursuit of their educational, cultural and research objectives. Under the provisions of this Act, the University is regarded as an educational institution that provides a public service to the nation –and region-

wide community in the form of education, study and research–. University activity and autonomy are based on the principle of academic freedom, i.e., freedom in the classroom, as well as freedom of research and study.

The LRU, in addition to establishing the grounds for reforming university organisation and operation, distributes the competencies in connection with university education among the national and regional governments and the universities themselves. Expanding on the constitutional mandate, university autonomy entails statutory autonomy or self-government, but also academic autonomy, whereby these institutions are empowered to formulate their own curricula and issue academic degrees and are afforded financial autonomy in terms of budget management and independence in hiring both administrative and teaching staff. Each autonomous region assumes the task of co-ordinating the universities within its area of competence.

The **Constitutional Act regulating the Right to Education (LODE)** expands on Article 27 of the Constitution, except for paragraph ten on university autonomy. The purpose of the act is to guarantee everyone the right to an education, with an emphasis on achieving basic, compulsory and cost-free education subject to no discrimination whatsoever. Education should pursue the full development of pupils' personalities, teaching them from a perspective of respect for and exercise of tolerance and freedom as democratic principles of life in community, guiding them in the acquisition of the knowledge, habits and techniques that will qualify them for an occupation and active participation in society and instilling in them the values of peace and co-operation.

In its introductory title, the LODE lays down the rights and freedoms of the various members of the educational community (teachers, parents and pupils). Teachers are guaranteed academic freedom. Parents are recognised the right to ensure that their children receive an education consistent with the provisions of the Constitution and the act itself, as well as religious and moral instruction in keeping with their own convictions; the right to choose an educational establishment other than those created by the public authorities; and freedom of association. The LODE acknowledges pupils' right to receive instruction that ensures the full development of their personality, objective assessment of their performance, respect for their freedom of conscience and convictions as well as for their integrity and dignity; their right to participate in the establishment's activities, receive academic and career counselling and the support required to compensate for family, financial or socio-cultural disadvantages and to social protection where necessary; and freedom of association. The act also defines pupils' basic duties to be study and respect for the educational establishment's rules and regulations. All members of the educational community are acknowledged the right to meet on the grounds of the educational establishment.

This act likewise guarantees and expands on the right to freedom of teaching. Parents and pupils are acknowledged a series of rights that guarantee the achievement of educational aims in keeping with constitutional provisions.

It approves the existence of a dual –public and private– network of schools, offering private establishments a charter system whereby they can obtain public financing. The act distinguishes between establishments run by public authorities (or public schools), private schools that operate under free market principles and private schools subsidised with public funds, called chartered schools.

The LODE likewise regulates participation in general educational model by all the elements involved in the educational process, i.e., all the levels from the schools themselves up to the highest decision-making bodies in the national government, while recognising parents' and pupils' freedom of association and right to form federations and confederations.

**The Constitutional Act on General Governance of the Education System (LOGSE)** regulates the structure and organisation of non-university level education and reiterates the principles and rights laid down in the Constitution and the LODE.

The LOGSE stipulates that basic education includes ten years of schooling, expanding compulsory and cost-free education to the age of 16 and organising it into two phases (Primary Education –from ages 6 to 12– and Compulsory Secondary Education –from ages 12 to 16–). Moreover, it reorganises the education system and effectively regulates the phase prior to compulsory schooling, undertakes in-depth reform of Vocational Training and establishes a link between General and Specialised education.

With a view to guaranteeing common educational standards for all pupils, the act determines certain basic aspects of the curriculum in connection with objectives, contents, methodological principles and evaluation criteria. The LOGSE also furthers the exercise of broad educational powers by autonomous regions. Each region's cultural, linguistic and educational diversity and identity are reinforced under this act, which provides for bilingual education from within the system and the inclusion of subjects specific to each region's culture.

The LOGSE devotes separate titles to issues such as adult education and quality of schooling, specifying that public authorities must grant priority attention to the various factors that further such quality, such as teacher training, educational resources and the supervisory function, educational innovation and research, educational and career counselling and system inspection and evaluation. It also addresses the compensation of educational inequalities on the grounds of principles of normalisation and social mainstreaming, introducing the concept of «special educational needs».

**The Constitutional Act on Participation, Evaluation and Administration of Educational Establishments (LOPEG)** adjusts participatory values and other aspects referring to the organisation and operation of publicly funded schools established in the LODE to the new educational realities as approved by the LOGSE. In the first title, it addresses the participation of the educational community in the organisation and administration of educational es-

establishments and the definition of their educational design. The act also regulates the collegiate bodies that govern public schools such as the School Council and Teachers' Forum, specifying their membership and competencies and the participation of the various segments of the educational community in each. The supervisory function in public schools is defined, setting out the procedures for electing and appointing the head teacher and his/her qualifications and, as appropriate, those of other management personnel. An entire title of the act is devoted to evaluation, expanding on the premise laid down in the LOGSE of ongoing adjustment of the system to social demands, with evaluation of aspects such as schools, public teaching, management and inspection, as well as teacher training. Finally, the act defines the functions, professional qualifications for and exercise of educational inspection.

Its additional provisions establish the areas to be covered by the autonomous regions, which include, among others, the conditions to guarantee the mainstreaming of pupils with special educational needs in ordinary public schools, admission criteria for pupils in certain types of schooling, agreements with establishments delivering vocational training or social guarantee programme instruction, teacher training plans, optimisation of chartering system provisions, etc.

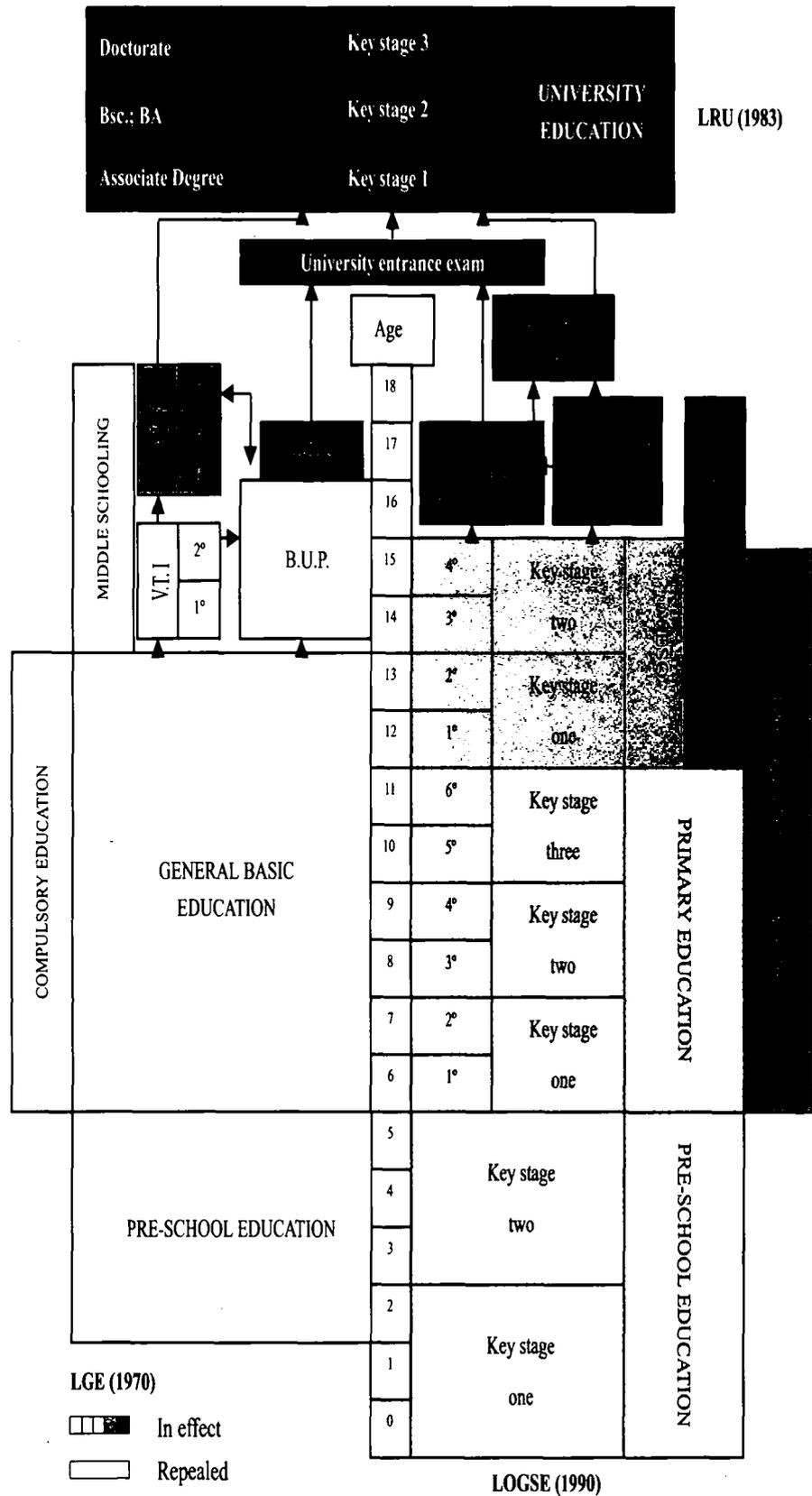
One of the underlying principles of action in both the LODE and the LOPEG is to encourage the participation of the entire educational community in the formulation of the general educational model and the organisation and administration of educational establishments. Autonomy in the areas of teaching, organisation and resource management is the basic principle by which school operation is governed in the Spanish education system.

As indicated in the forgoing discussion, the Constitutional Act on General Governance of the Education System (LOGSE) establishes the basic structure of the Spanish education system, reforming the non-university phases, levels and schooling defined in the General Education Act (LGE), which it replaces. The LOGSE takes a gradual approach to reform, establishing a timetable for application of the new organisation that coincides with the repeal of previous arrangements, so that at this time some LGE provisions are still in effect and co-exist with the new system. The 1983 University Reform Act (LRU), in turn, defines university level structures (Figure 1.1).

### 1.1.2. STRUCTURE OF THE EDUCATION SYSTEM

Under the **LOGSE**, the education system comprises general and specialised education. General education is broken down into pre-school education; primary education; secondary education, which includes compulsory secondary education, baccalaureate and intermediate level specific vocational training; advanced level specific vocational training; and university education. Specialised education covers art and language training and, beginning in 1997, schooling requisite to sports technician diplomas.

FIGURE 1.1. STRUCTURE OF THE SPANISH EDUCATION SYSTEM. ACADEMIC YEAR 2000/01



Source: Formulated by CIDE from legal texts.

The LGE, by contrast, established four educational levels: Pre-school Education, General Basic Education (EGB), Unified Polyvalent Baccalaureate (BUP) and University Education. Vocational training (FP), although still not regarded by law as an educational level strictly speaking, constituted a substantial element in the system, forming, together with BUP and the university guidance courses (COU), a part of what has been called «Middle School» or intermediate level education.

Certain LGE classes are still being delivered in academic year 2000/2001, specifically COU and second tier vocational training (FP II). COU, which is intended to prepare pupils for higher education, is open to baccalaureate graduates and pupils with an FP II degree and has no associated diploma. FP II, geared to pupils between the ages of 16 and 19, can be taken under two different formulas: the general formula, a two-year course with an additional year of non-compulsory schooling; and the three-year specialised formula, the more common of the two.

By academic year 2000/01, all educational establishments have had to institute LOGSE-regulated instruction corresponding to pre-school, primary and compulsory secondary education, first year baccalaureate and intermediate vocational training; second year baccalaureate and advanced level specific vocational training are also being delivered experimentally and ahead of schedule in a number of schools. Specialised education formulas are in the process of being introduced (Table 1.1).

TABLE 1.1. TIMETABLE FOR APPLYING THE NEW EDUCATION SYSTEM. YEAR 2001

Academic year	New system classes instituted	LGE-regulated classes repealed
2000/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>st</sup> class Baccalaureate</li> <li>• Intermediate level specific vocational training</li> <li>• 5<sup>th</sup> class of intermediate dance</li> <li>• 6<sup>th</sup> class of intermediate music</li> <li>• Intermediate and advanced plastic arts and desing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3<sup>rd</sup> class of BUP</li> <li>• 1<sup>st</sup> class of FP II under the specialised formula</li> <li>• Prep year for FP under the general formula</li> <li>• Dance under former system</li> <li>• Music under former system</li> </ul>
2001/02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2<sup>nd</sup> class baccalaureate</li> <li>• 6<sup>th</sup> class of intermediate dance</li> <li>• Advanced level speciic vocational training</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COU</li> <li>• 2<sup>nd</sup> class FP II under the specialised formula</li> <li>• 1<sup>st</sup> class FP II under the general formula</li> <li>• 1<sup>st</sup> class of speciality training in applied arts and artistic trades</li> </ul>
2002/03		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3<sup>rd</sup> class of FP II under the specialised formula</li> <li>• 2<sup>nd</sup> class of FP II under the general formula</li> </ul>

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

A more detailed description of the organisation of the education system regulated by the LOGSE follows, beginning with *General Education*.

**Pre-school education** is the first phase in the education system and is not compulsory. It runs through the age of 6 and is divided into two three-year key stages: the first from 0 to 3 and the second for children from 3 to 6. Although this phase is voluntary, the LOGSE reinforces its educational nature as opposed to the nursery school function formerly attributed to it.

Basic education includes ten years of schooling, from age 6 to age 16. This compulsory and cost-free schooling comprises two phases, primary and compulsory secondary education.

**Primary education**, the first compulsory phase of the system, is organised into three two-year key stages each for children between the ages of 6 and 12.

Secondary education includes the phase known as compulsory secondary education (ESO), baccalaureate and intermediate level specific vocational training. **Compulsory secondary education**, a four-year course, is organised into two two-year key stages for children and teenagers between the ages of 12 and 16. Pupils successfully completing this phase of education earn a diploma known as the secondary education diploma, which qualifies them to enrol in baccalaureate or intermediate level specific vocational training.

**Baccalaureate** covers two academic years and is designed for young adults between the ages of 16, which is the age when compulsory secondary school is finished, and 18. Pupils satisfactorily completing this phase receive a baccalaureate diploma, which qualifies them, under the terms specified in each case, for advanced level specific vocational training or university studies. Pupils must pass an entrance exam to enrol in the university.

Throughout compulsory secondary education and baccalaureate the entire student body receives basic career training, known as basic vocational training. Moreover, the LOGSE establishes provisions for specific vocational training.

Specific vocational training covers a series of courses that are modular in structure and vary in duration. They address theoretical and practical aspects of the areas of knowledge needed for different occupations. Specific vocational training is divided into two grades or levels, intermediate and advanced. Pupils with a compulsory secondary education diploma are eligible for **intermediate level specific vocational training**. However, pupils 18 or over who do not meet the established academic requirements can enrol if they pass a specific entrance exam that proves them capable of undertaking such studies. A technician's diploma is awarded after successful completion of this course.

**Advanced level specific vocational training** is post-baccalaureate instruction. Enrolment in this type of training is also possible without the above admission requirement subject to passing an exam where the candidate proves that he/she has sufficient background to benefit from this training. The minimum age to enrol in advanced vocational training under these arrangements is 20. Pupils who wish to enrol in advanced vocational training in the same

occupational family for which they hold a technician's diploma may take the entrance exam at the age of 18; moreover, any other type of schooling stipulated by the respective autonomous region may qualify such students for enrolment, in lieu of the exam. Pupils who successfully complete advanced level specific vocational training are awarded a senior technician's diploma in the respective occupation, which qualifies them for direct university enrolment in the fields specified, on the grounds of their relationship with the type of vocational training in question.

**University education** is organised into key stages with specific training objectives and independent academic value. Hence, university education can be divided into different types of instruction, depending on the key stages and degrees involved: key stage 1 education only, which is clearly career-oriented and has no academic follow-up; two-key stage education with an associate degree after key stage 1; two-key stage education with no associate degree after key stage 1; two-key stage education only; and key stage three. With the exception of two-key stage studies with no intermediate associate degree, after successfully completing key stage 1 pupils are awarded a university diploma or an associate degree in architecture or engineering. After completion of key stage two students earn a BSc., BA or degree in architecture or engineering; and after key stage three, a doctor's degree. In addition to this official under- and post-graduate instruction, universities offer professional specialisation courses intended for university graduates that are defined, in terms of structure and diplomas awarded, by each individual university.

Pursuant to the principle of normalisation, the LOGSE mainstreams **Special Education** pupils in the ordinary school system, introduces the notion of pupils with special educational needs and addresses the necessary mechanisms for these pupils to be able to reach the general objectives established for the student body at large, within the system itself. Therefore, the education system employs professionals with the qualifications needed and has the organisational resources to be able to adapt and diversify curriculums to facilitate achievement of the established objectives by all pupils.

Another of the basic principles of the education system is lifelong education. The regulations governing **adult education** build on this principle, rising above strictly compensatory connotations and ensuring that adults can acquire, update, complete or expand the knowledge and skills needed for their personal and career development.

**Specialised Education** includes artistic and language training and schooling requisite to sports technician diplomas. This third area of instruction was instituted by virtue of the powers vested in the Government under the LOGSE to establish new specialised education instruction.

**Art education** pupils receive training to qualify them as professional musicians, dancers, dramatic or plastic artists or designers. *Music and dance* education is divided into three grades. The elementary grade consists of four classes, with a certificate attesting to the curriculum satisfactorily completed after the fourth. The intermediate grade, enrolment in which is subject to

passing a specific exam, is structured around three two-year key stages, at the end of which pupils are awarded a diploma in the respective speciality. Enrolment in the advanced grade, which has a variable duration, is open to intermediate grade graduates, pupils with baccalaureate diplomas or pupils passing a specific exam. After successfully completing the advanced grade, pupils earn a degree in the respective speciality, which is equivalent to a BA for all intents and purposes.

*Dramatic art* education, for which pupils with a baccalaureate diploma and those passing a specific exam are eligible, consists of a single advanced grade of variable duration. When this grade is successfully completed, students are awarded a degree in dramatic arts, equivalent for all intents and purposes to a BA.

*Plastic arts and design* instruction includes studies relating to applied arts, artistic trades, the various areas of design, ceramics, glass and conservation and restoration of cultural objects. Instruction in these areas is delivered as intermediate and advanced level specific vocational training courses. Pupils must have a secondary education diploma to enrol in the intermediate level and a baccalaureate diploma to enrol in the advanced level and must pass an entrance exam to prove that they have the intellectual maturity and specific abilities needed to benefit from the studies in question. However, candidates 20 years of age or older who do not meet the above academic requirements and pass a maturity and specific skills entrance exam are also eligible. The specialities in conservation and restoration of cultural objects, ceramics, glass and design are considered to be advanced courses. The degree earned by students successfully completing these courses is equivalent to a university diploma for all intents and purposes.

There are two levels of language training, but only the first has been rolled out to date. It consists of two key stages: the elementary key stage, with a duration of three academic years, and the two-year advanced key stage. Certificates are obtained at the end of each key stage. Elementary English can be taken under the distance education formula. Pupils who have completed the first key stage of compulsory secondary education or have a grammar school diploma or schooling or a primary education certificate are eligible for enrolment.

**Education requisite to sports technician diplomas** is organised into two courses for each formula or speciality: the intermediate course, in turn divided into two levels, and the advanced course. Sports technician or senior sports technician diplomas are earned after each, respectively. Such diplomas are equivalent to the technician and senior technician diplomas earned in specific vocational training.

At this time elementary music and dance courses are being delivered throughout the system, whereas other specialised education instruction governed by the new legislation is being implemented gradually and co-exist with systems in effect prior to enactment of the LOGSE.

The Spanish Constitution of 1978 established a new model for the distribution of power between the national and regional governments, with an emphasis on decentralisation. Since its approval, the Spanish education system has undergone a transformation process whereby the national government has gradually devolved functions, services and resources to the various autonomous regions. Hence, in the 19 years lapsing since 1 January 1981, when the first regions (Catalonia and the Basque Country) received the ways and means to exercise their educational powers, until 1 January 2000, when such powers were devolved to the last of the regions, all 17 have assumed both university and non-university educational functions, services and resources.

### 1.1.3. EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT

This decentralised model for administering the Spanish education system distributes powers among the national, regional and local governments, as well as the educational establishments.

The powers that ensure the standards and substantial unity of the education system and guarantee conditions of basic equality to all Spaniards in the exercise of the fundamental educational rights laid down in the Constitution are reserved exclusively to the **national** government. Essentially regulatory in nature, these powers govern basic elements or aspects of the system, although the national government also has certain executive powers in this regard.

Thus, the following competencies are reserved exclusively to the *Ministry of Education, Culture and Sports* (MECD) in its capacity as the nation-wide governmental body responsible for these issues:

- enactment of basic rules particularising the constitutional right to education through the general governance of the education system and the determination of minimum requirements to be met by educational establishments;
- international co-operation in education;
- promotion and general co-ordination of research;
- establishment of the general education model, definition of core curricula and regulation of academic and vocational diplomas and degrees valid across the nation;
- regulation of basic schooling that guarantees the right and the duty to have a command of the Spanish language, without prejudice to the powers reserved to the autonomous regions that enable them to lay down rules and adopt measures as necessary to guarantee citizens' right to convey and acquire a knowledge of their own linguistic heritage;
- implementation of senior inspection of the education system as a tool for supervision and enforcement of the basic regulations;
- general investment planning for education in accordance with the needs envisaged by the autonomous regions;
- policy relating to educational grants expensed to the national budget;
- tenure and administration of the Distance Education Innovation and Development Centre (CIDEAD) and public schools in other countries, as well as the determination of the legal status of foreign schools in Spain; and
- educational statistics for national purposes.

The national government has a body in each autonomous region with executive powers to implement its exclusive competencies. This body is known as the Senior Inspection Service.

The **autonomous regions** have regulatory powers and are responsible for the implementation of basic national standards and regulation of non-basic aspects of the education system and for the executive and administrative duties involved in education system management in their respective regions, with the exception of the very few tasks of this nature that are reserved to the national government.

Hence, the responsibilities assumed by the regional administrations cover the following issues, among others:

- technical educational inspection;
- administrative tenure of schools, the functions deriving therefrom and the powers in connection with the creation and/or authorisation and operation of both public and private educational establishments;
- formulation, approval and implementation of projects for school reform, fitting-out and construction;
- personnel management;
- design, approval and implementation of experimental teaching and research plans;
- development of nation-wide provisions on the educational model and regulation of the respective levels, formulas, grades and specialities;
- processing and granting, as appropriate, of subsidies for private educational establishments;
- scholarship and educational grant management;
- regulation of the membership and functions of the school councils that have educational functions and provide educational services in certain autonomous regions; and
- services attending to pupils' needs (academic counselling, multi-disciplinary teams, etc.).

Each autonomous region has organised its educational authority at its own discretion, in some cases in the form of councillorships and in others as departments, depending on the powers assumed and the services to be provided pursuant to their respective statutes.

The responsibilities attributed by the legislation to local corporations do not grant them educational authority status, but rather recognise their capacity to co-operate with the national and regional governments in the field of education. They do so by creating, building and maintaining public educational establishments, conducting supplementary activities or services and enforcing compulsory schooling. There is no common body in all town councils in charge of such tasks, although there is generally a local *Education Councilman's Office*. Some of the larger cities have *Municipal Education Institutes*.

The distribution of powers among the various levels of government has prompted the need for *co-ordination among educational administrations* to

ensure the appropriate performance of certain functions, such as implementation of decisions on educational policy that affect the system as a whole and general educational planning or the exchange of information on educational statistics, as well as educational research, general organisation and re-training of teaching staff, registries of educational establishments and authorisation of text books and other teaching materials. The body responsible for inter-administrative co-ordination and the exchange of information with respect to the general educational model is the *Conference of Tenured Educational Advisers*, whose membership consists of the regional ministers of education and the national Minister of Education, Culture and Sports. As an advisory body it has no decision-making powers. There are, moreover, other commissions for inter-authority co-ordination on specific issues.

The interest in and importance of evaluation of the education system as a whole and each of its component parts have grown in recent years. The LOGSE, for instance, regulates and expands the scope of application referred to evaluation, stipulating that it is one of the factors meriting priority attention on the part of public authorities in view of its contribution to educational quality and enhancement. The act further provides that the evaluation of the education system must be geared to its ongoing governance, social demands and educational needs, and should involve pupils, teachers, schools, educational processes as well as the Government itself. The LOPEG, in turn, in addition to regulating certain aspects of evaluation of the system as a whole, addresses the evaluation of educational establishments, teaching in public schools, the supervisory function and educational inspection.

The national bodies responsible for **general evaluation of the education system** are the National Quality and Evaluation Institute (INCE), with respect to non-university schooling, and the University Council with respect to university education.

The ultimate aim of the National Quality and Evaluation Institute (INCE) is to provide education authorities and citizens with relevant information on the extent to which the education system reaches the goals established for it at any given time in the course of its development. More specifically, this body is competent to: evaluate the acquisition of core curricular content in the various levels, key stages and grades of the education system; conduct research and studies on the system and evaluate its performance; evaluate general system reforms as well as the structure, scope and results of innovations introduced in the system; formulate a nation-wide system of indicators to evaluate system performance; formulate evaluation systems for the various types of instruction and their respective educational establishments; provide and exchange information with education administrations to facilitate decision-making; inform the various sectors of society on education system operation and results; and publish and disseminate the results of the evaluations run, as well as any innovations introduced in connection with evaluation. It is likewise in charge of proposing initiatives and suggestions that may contribute to improving educational quality and nation-wide co-ordination in international studies and surveys.

#### 1.1.4. SYSTEM EVALUATION

The INCE undertakes four types of action: standing action, participation in international surveys, internal organisation and specific projects. Standing action includes the formulation of the nation-wide system of educational indicators; the building of an item and achievement test bank; and the design and development of training branches for evaluation specialists. With respect to participation in international surveys, the INCE is presently involved, among others, in the International Education Indicators Project (INES Project) and the international project to provide policy-oriented international indicators of the skills and knowledge of 15-year-old students (Programme for Internal Student Assessment - PISA Project), both sponsored by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); the European Union Pilot Project on Quality Evaluation in School Education and the Organisation of Ibero-American States' (OEI) Co-operation Programme for the Development of National Systems for the Evaluation of the Quality of Education. As far as the specific projects implemented by the INCE are concerned, some of the more prominent are its evaluations of primary education (two to date), an evaluation of secondary education, the survey on teaching and learning foreign languages in Spain and action designed to further internal evaluation and quality in public school management. The institute is also formulating a long-term plan for cyclical evaluation of the various levels of the education system.

The evaluation divisions of the different autonomous regions co-operate with the INCE in a variety of evaluation activities in connection with the Spanish education system and are responsible for evaluating the education system in their respective areas of competence.

With respect to the evaluation of university education, in 1992 the University Council implemented its *Experimental Branch for Institutional Evaluation of the Quality of the University System* for the core purpose of testing methodologies that would lead to the formulation of an evaluation programme. Subsequently, in 1994, the Pilot Project for Evaluation of the Quality of Higher Education, a European initiative, was undertaken to enhance and foster domestic programmes and set teaching and learning evaluation processes against a European backdrop, testing a common method open to national adaptations. The underlying principles for the method were autonomy and independence from governments, self-evaluation, external evaluation and dissemination of the results. The protocol used was formulated following the guidelines of the European Foundation for Quality Management (EFQM) model. On the grounds of the experience thus acquired, the *National Plan for Evaluation of the Quality of University Institutions* was implemented in 1995. Its aims are to further institutional quality evaluation in the areas of education, research and university organisation-management; formulate standard methodologies and common basic criteria for quality evaluation compatible with current practice in the European Union; and provide society at large as well as educational authorities and the University Council with objective information that can be used for decision-making. The plan has been under way for five years and is implemented through yearly institutional evaluation projects. It does not establish beforehand which universities, disciplines or departments should be evaluated in each yearly survey, but rather

opts to allow each such university to determine the scope of the survey in their application for funding for a specific project; the minimum unit for evaluation purposes is a discipline or area of study in which a degree is awarded. Consequently, the plan adopts a mixed evaluation model comparable to the one used in international university systems, comprising both an internal review (self-evaluation) and an external evaluation (peer evaluation). The University Council drafts an annual report with the global results of the plan.

Certain autonomous regions have created university evaluation agencies that operate in conjunction with the National Evaluation Plan. Such is the case of Andalusia, with its Unit for Quality in Andalusian Universities (UCUA) and Catalonia, with its Agency for University System Quality (AQ).

**Evaluation of educational establishments** is an imperative for improving educational quality, since it is here where basic educational processes take place. The LOPEG provides that schools must evaluate their own operation and that both governmental bodies and the various segments of the educational community must co-operate in the external evaluation conducted by education authorities. This leads to a dual vision of school evaluation: internal, conducted by the educational community itself with outside support; and external, conducted by evaluation experts, normally under the aegis of the educational inspection service. In any case, the autonomous regions are responsible for designing and implementing evaluation plans in the territories they administer.

In academic year 1991/92 the Ministry of Education implemented its first pilot project for external evaluation of educational establishments under the School Evaluation Plan (EVA Plan). The purpose was to encourage internal evaluation processes, provide schools with specialised support in the form of techniques and tools to conduct their own self-evaluation and develop an evaluation culture with a view to improving the quality of education through a learning process involving external evaluation conducted by inspectors. A total of 1,076 educational establishments, 523 of which were primary and 553 secondary schools, participated in the plan during the five years it was in effect.

November 1995, when the LOPEG was enacted, marked the beginning of a new chapter in the history of educational establishment evaluation in Spain. Since that date, both the Ministry of Education, with respect to the schools under its aegis, and the various autonomous regions, have established their own evaluation plans. They all share the same essential aims and features. Their common ultimate purpose is to improve educational quality and serve as a tool to detect strong and weak points to enhance the former and correct the latter. School evaluation should also foster the adoption of the necessary measures by educational authorities to ensure equal opportunities among pupils. The results should serve as a basis for drawing up an improvement plan for each school which should, in turn, contribute to providing higher quality education for all pupils.

The most characteristic feature of these plans is the institution of a dual evaluation system, internal and external. In the former, the school council and/or teachers' forum conducts the establishment's educational design, curriculum, general yearly programming and extracurricular and out of school activities, as well as the teaching process and the patterns of pupils' academic achievement. External evaluation, conducted periodically by the education inspection service in conjunction with all the bodies and segments of the educational community, takes account of the school's socio-economic context and resources and covers organisation, management, operation and results, as well as the suite of teaching and learning activities carried out in the school.

The LOPEG further stipulates that educational authorities must formulate plans to implement evaluation of teaching and the supervisory function in public schools, as well as educational inspection at non-university levels. Nonetheless, to date none of the authorities has developed specific plans in this regard. This act provides that as far as teaching staff valuation is concerned, «single member school governing bodies must co-operate with the education inspection services and, where specifically provided, members of the educational community designated by the respective authority may also be asked to collaborate». It further states that teachers' participation in the valuation process will be guaranteed. The valuation plan to be adopted by each region, likewise pursuant to the LOPEG, must define the precise aims pursued, criteria followed and the effect of the results on the professional prospects of teachers in public schools. The intention with this measure is to relate the results of the evaluation to teachers' careers.

The only attempts made to date by educational authorities to value teaching staff are associated with the granting of study leave and promotion to supervisory status. Since both constitute a «test» run by the administration to seek the most fitting evaluation model and to create a valuation culture among faculty members, their analysis is a question of particular interest. In addition to other requirements, the granting of study leaves is subject to valuation of the candidate's professional endeavour by the inspection service on the grounds of specific scales for grading the following activities: teaching, counselling and psychopedagogical support in the context of guidance teams, the supervisory function and inspection tasks. Likewise, to qualify for management positions in public schools, teachers must meet the established requirements. The first refers to formal training, consisting of the possession of certain degrees or having successfully completed specific programmes for this purpose. The second requirement is a positive valuation of the teacher's professional activity. This valuation takes account of direct classroom teaching, related activities and initiatives to improve teaching practices, as well as other duties of a general nature associated with pedagogical co-ordination, participation in school life and the attention devoted to pupils and their families.

As far as the **valuation of the supervisory function** is concerned, the LOPEG likewise provides that «educational authorities shall establish a plan to evaluate the supervisory function, which shall assess the performance of single member bodies in publicly funded schools». The same act, in the article referring to support for management teams, mentions the valuation of

school head teachers in relation to the maintenance of part of the supplementary remuneration after they step down from the position. As indicated above, none of the educational authorities has established such an evaluation plan. Like in the case of teachers, the only attempt to do so to date is related to qualification for management positions. In this case, such valuation is conducted bearing in mind the competencies attributed to each position and the school's characteristics and socio-educational context. It includes aspects relating to efficient resource organisation and management, participation in the formulation and implementation of the lines of education carried out by the school and the initiatives undertaken to contribute to the quality of the education delivered by the establishment. The tools used by the inspection service to evaluate candidates' management performance include: documents (relating to school planning, organisation and management and any deriving from management body operation or co-ordination of teaching activities), questionnaires containing valuation indicators and semi-structured interviews with the above sources as well as with the candidate him/herself.

Another aspect is **valuation of inspection** activities. As in the above cases, the LOPEG provides that educational authorities must establish a plan to evaluate education inspection to assess the degree of compliance with its functions, but no such plan has yet been developed by any of these authorities; moreover, unlike the other cases, no pilot projects have been implemented.

At the **university** level, however, faculty evaluation is very highly developed. The areas evaluated include teaching and research activities. In both cases, the aim is to adjust financial remuneration to individual profiles and provide incentives for both aspects of the profession. Evaluation addresses the degree of compliance with teaching obligations, the consistency between teaching objectives and the evaluation of actual achievements, attention and assistance provided to students and compliance with educational objectives. It also takes account of participation in university-sponsored activities, re-training courses, university-specific degrees, teaching tasks in post-graduate programmes and other institutional teaching, as well as service to the university community and participation in it. The criteria used to evaluate research activities include: contribution to the furtherance of knowledge, innovation and creativity in keeping with the concurrent status of Spanish science and research circumstances in the discipline evaluated, with preference given to scientific over descriptive works or papers on the application of established knowledge or intended for the public at large.

An education system, by its very nature, is a dynamic entity that should be alert to both social change and to the changes and progress taking place in the various fields of knowledge, particularly in science, which are what determine the concomitant changes in curriculums.

For these reasons, irrespective of the shortcomings –which are analysed in section 1.3.– identified in the present education system, the curriculums

#### **1.1.5. MAIN OBJECTIVES AND CHARACTERISTICS OF PRESENT AND FUTURE REFORM**

needed to be updated and revised, some because they had become obsolete in the ten years since they were instituted and others because an overly generic and vague formulation had given rise to a wide range of interpretations.

Moreover, to improve the quality of the education system, a legal framework had to be established to remedy the shortcomings in the present system.

The description of the existing education system given in the preceding sections is indicative of its highly complex structure involving numerous elements –legal, curricular, organisational, administrative and managerial–; under such circumstances, the system may, logically, be expected to become dysfunctional in certain respects or simply need adjustments to adapt it to social demands. In view of the situation created, reforms have become inescapable and in fact are provided for in the LOGSE itself. The end of the preamble to the act reads:

«The act is an indispensable and instrumental tool for reform, without which the essential elements of reform would not be possible. But it is neither the beginning nor the end of reform. The changes introduced in recent years, interconnected by the underlying logic of reform, not only contributed to preparing this act, but are in fact a part of it. Public opinion has often yielded to the temptation of considering legal rules to be paradigmatic deeds which actually transform reality. But this is not the case. The present act is sufficiently flexible to aspire to serve as a framework for Spanish education for many years to come and is able to assimilate in its structure any new course that may be advisable to chart to accommodate changing future realities.»

The necessary reforms have been undertaken, then, in keeping with this spirit of flexibility built in to the LOGSE and geared to improving the quality of the education system. Nonetheless, new legislation had to be formulated to respond to objective social demands. Indeed, the LOGSE, while envisaging that its structures could be re-steered, could not foresee to what extent future realities would demand other structures or that –as we shall see in section 1.3.– some of its basic principles, such as comprehensiveness, would prove to be ineffective.

The reforms undertaken by the Ministry of Education, Culture and Sports –essentially after 2000 although largely designed during the preceding legislature– are discussed below.

The first measure to improve the quality of the education system consisted of establishing a core curriculum of basic or requisite subjects, under two **royal decrees**: **Royal Decree 3473/2000** of 29 December, establishing the core curriculum for compulsory secondary education and **Royal Decree 3474/2000** of 29 December, establishing the core curriculum for baccalaureate.

Both royal decrees had a dual purpose: to improve and update curriculums and contribute to the vertebration of the education system. Both these tasks

were urgent and had therefore to attend to under lower ranking legislation, since the future Constitutional Act on the Quality of Education, presently in Parliament, is not the most suitable avenue for solving the problems of the education system requiring immediate attention.

With regard to compulsory secondary education, RD. 3473/2000 introduces the following changes to contribute to improving the quality of schooling:

1. A greater proportion of class time devoted to instrumental subjects such as the Spanish language and literature and mathematics in the first key stage.
2. Definition of the curriculum by classes (formerly established for the entire stage, with schools in charge of sequencing and distributing content by key stage and class).
3. Updating of content in all areas. As indicated above, this was essential, as educational content, no matter how basic, soon becomes obsolete in times of such rapid change.
4. Fundamental emphasis on concepts more than on «procedures», since it is understood that, with suitable teaching, pupils acquire procedures at the same time as concepts. In other words: the distinction between «conceptual content» and «procedural content» is somewhat artificial, because in practice they go hand-in-hand.
5. Introduction, in the area of technology, of content addressing information and communication technologies, a command of which is altogether indispensable to citizens in the context of the knowledge society developing in the twenty first century.

As far as baccalaureate is concerned, RD. 3474/2000 also introduces changes that contribute to improving the quality of the education system.

1. The curriculum has been expanded to include philosophy as a requisite in both classes, whereby all pupils must study it, regardless of the branch chosen. The curriculum for this subject has been designed around two basic units. The first focuses on the major questions addressed in Western philosophy, from an open vantage to allow for different systematic approaches to the subject matter. The second takes a historic view, studying the different ages of civilisation, with the accent on the most prominent philosophers in the history of thought.
2. The number of branch requisites has been expanded in all four branches, adding Delineation II in art, life and health sciences and technology, and Greek II and history of music in humanities and social sciences.
3. The four general requisites to be taken in each class have been specifically defined. Formerly, the distribution of these requisites was subject to no specific rules, but left to the discretion of the competent educational authority.

4. The number of branch requisites is set at three per class, whereas under the previous arrangements students were simply required to take six branch subjects during the two school years.
5. Any branch requisites directly associated with admission to the university must be taken in the second class.
6. All the curriculums have been updated and new and fuller approaches have been introduced in certain fundamental curricula.

This updating and enhanced specification of curriculums has not, however, only contributed to the quality of the education system, but is also an important factor in its vertebration. The seventeen autonomous regions now have full educational competencies. Logically, however, such full competencies are not exclusive. The fundamental task of vertebrating the education system to ensure that there are not seventeen isolated subsystems, but a basic, fundamental system comprising the so-called «core curriculum», is incumbent on the national government. This need for vertebration is requisite to guaranteeing all Spanish citizens a common basic education and facilitating their mobility throughout the country.

The autonomous regions, in the exercise of their competencies, have on occasion established curriculums that did not accommodate such necessary vertebration. But this was possible because the so-called core curriculum, very vaguely defined in the existing legislation, could be translated into widely different or even contradictory concrete terms.

This lack of specificity in the definition of the core curriculum, which had come to be interpreted to be a «curriculum of minimum standards» or series of general headings which could be concretely expressed in many different ways, created the absolute need for an in-depth revision of its meaning and structure. As a result, curricular content has now been specified, thereby establishing what all Spanish citizens must be taught, irrespective of any specific details that the autonomous regions, in the exercise of their competencies, may introduce in their respective programmes.

In addition to these two royal decrees, the Ministry of Education, Culture and Sports plans to legislate further reforms and has proposed three bills that are presently in different stages of development. Once they are enacted, they will take the form of the following laws:

The **University Act**, which amends the 1983 University Reform Act (LRU), introduces relevant changes in connection with university teaching staff and governance.

As far as the teaching staff is concerned, the new legislation modifies the hiring process, which will be nation-wide instead of on a university-by-university basis, a practice that has given rise to substantial endogamy. Juries for filling positions will consist of seven members chosen by lots among all the tenured professors across the country.

Moreover, new non-tenured teaching positions are created, such as assistant doctor and professor under contract. The former may be hired by a university for a maximum of four years; the latter must substantiate two years of teaching or research experience and receive a favourable external evaluation. Furthermore, assistant professors who are working on their doctorate may remain in their positions for four years before defending their thesis, rather than the two envisaged in the LRU.

The governing bodies are modified and the Governing Council, a new body chaired by the vice-chancellor, is created to govern each university.

There will also be a Board of Directors and representation and control will be vested in the staff, Social Council and an Advisory Board.

The vice chancellor is elected by weighted universal suffrage. Students, administrative personnel and professors may vote, although professors' votes will carry more weight.

The Act also proposes the creation of a University Evaluation and Quality Agency, although any universities submitting voluntarily to the process will not be evaluated.

The **Vocational Training and Qualifications Act** will be the first act on vocational training to be passed in Spain.

The main purpose of this new legislation is to adjust the educational offering to labour market needs so vocational qualifications will facilitate employability. This leads to a new, more realistic approach, more closely in line with European directives.

Above all, the intention is to *relate training directly to employment*, since companies, to be competitive, need duly qualified human resources whose know-how must be continually updated. For all these reasons, the act provides for a National Vocational Training Programme and the creation of a catalogue of vocational qualifications, comprising precisely the skills identified as necessary by the productive system. A second catalogue for vocational training will co-exist along with it and will define the modules or training courses that pupils must successfully complete to acquire the respective qualifications.

Another important feature of the vocational training act is the *integration of training offerings*. At this time there are three disconnected subsystems: initial or formal vocational training under the aegis of the educational authorities; occupational training targeting the unemployed; and ongoing or lifelong training organised by the social agents to update the expertise of employed workers.

The new act envisages the integration of these three subsystems, whereby training acquired under one formula will be recognised under the others.

The act provides for integrated training centres to favour the integration of vocational training courses, these will be the centres created or authorised by the competent authorities for the delivery of initial, occupational or ongoing training.

The act also envisages the *recognition of vocational skills and qualifications*. This measure is designed to enable persons with vocational skills acquired in their working lives or through non-formal learning but which are not officially acknowledged, to prove that they are in possession of such skills and obtain credit for them. This will be possible once a catalogue of qualifications is in place, establishing the know-how required for different jobs. This measure is obviously an important incentive for people to undertake training and acquire a vocational diploma or certificate to enhance their employability.

The act also establishes the scopes of competencies and participation. The General Vocational Training Council, on which teach autonomous regions has a seat since 1997, is the government's advisory body for vocational training issues and as such is instrumental to the development of the National System of Vocational Training and Qualifications.

The third act envisaged by the government is the **Constitutional Act on the Quality of Education** which will make it possible to remedy the shortcomings of the present legislation and, in particular, reach levels of quality and excellence comparable to those prevailing in the most advanced countries.

The act addresses *governance and basic organisation of education*. It is particularly important to reorganise compulsory secondary education which, as we shall see in section 1.3, is a major source of educational problems. This will involve organising schooling to accommodate different alternatives, avenues or itineraries, as opposed to the present comprehensive approach.

Itineraries, understood in the broad sense of providing for alternative avenues in keeping with pupils' needs and interests, will make it possible to gradually mainstream pupils with different needs, such as in the case of immigrants, pupils with physical or mental disabilities or those who prefer not to remain in the system.

The act will also revise the evaluation system, so-called automatic promotion and the insufficient procedure consisting of holding pupils back.

The problems arising around baccalaureate –whose two-year duration, the shortest in Europe, is an added difficulty to preparing students for admission to advanced vocational training or the university– will be addressed as well.

The quality act will also deal with *teaching staff*, whose social standing has slipped as their authority in the exercise of their duties has steadily deteriorated. The act proposes modernising initial teacher training and revising the system for accessing the teaching corps, adapting it to the new needs of the education system.

Lifelong education for teachers will be encouraged by means of a system of credits acknowledged nation-wide which will qualify them for career promotion and enable them to obtain recognition for dedication to special tasks in the education system, such as management positions, tutoring, heading departments, particularly difficult jobs, etc. The act will, furthermore, reinforce teachers' authority by revising rules governing social behaviour in schools.

Another important feature of the act is its attention to the *supervisory function*. The present system of elections obstructs proper performance of this duty. But, in particular, management positions (head teacher, deputy head teacher, secretary) must be professionalised to guarantee that the people holding them are properly qualified for their respective tasks and responsibilities.

The act likewise proposes to reorganise *educational inspection*. Under present arrangements, no account is taken of inspectors' background –in primary or secondary education– or their specialities, all of which is detrimental to the quality of their performance. Educational inspection must, then, be professionalised and specialised if the system is to improve, establishing the specialities needed to actually fill the advisory function expected of inspectors in any of the different levels, stages, areas or subjects comprising the education system. Moreover, the role of the Senior Inspection Service must be reevaluated to guarantee enforcement of the basic legislation in the autonomous regions.

All these measures comprise the framework for formulating the quality bill. As the process is still under way at this writing, the reforms referred here are as envisaged in June, 2001.

The Spanish education system embarked on major reforms in the latter years of the twentieth century, unquestionably inspired by the terms of the Constitution itself. As the latest of these reforms was enacted in 1990 with the LOGSE, a suitable length of time –ten years– has now lapsed to measure the results. The present section provides a brief review of the aspects thought to be relevant to the valuation of system achievements. Hence, this overview includes a discussion of enrolment rates at present and in retrospect, the major achievements in connection with education system equity and quality and, finally, a number of issues regarding society's participation in the change process.

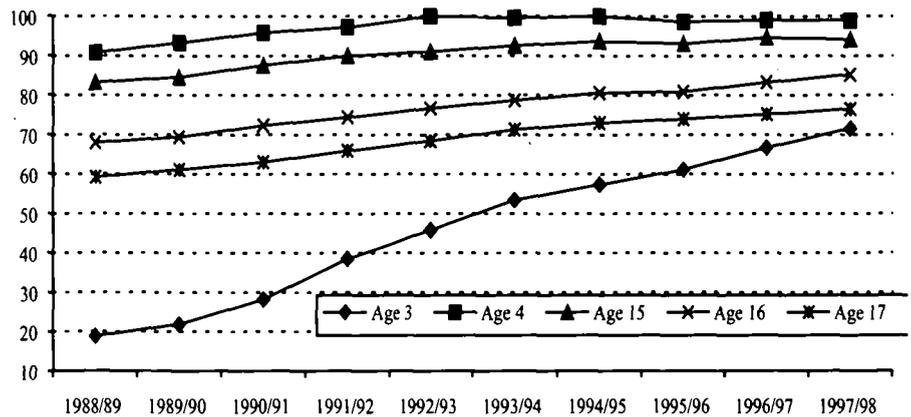
## **1.2. MAIN QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ACHIEVEMENTS IN THE LAST TEN YEARS**

The Spanish education system has made a substantial effort in recent decades to extend schooling to the entire population of school age children. As a result, the low overall rates previously prevailing in the country compared to other European Union members have since been raised to a level comparable to any one of them. In this regard, attention should be drawn to the boost that came with the LOGSE in 1990, with the extension of compulsory education to the age of 16 for all pupils. After academic year 1999/2000, when the new phase of schooling known as Compulsory Secondary Education came into effect across the entire system, enrolment rates for ages 6 to 16 have been at 100%.

### **1.2.1. ENROLMENT RATES**

An analysis of schooling rate patterns since academic year 1988/89 show a clear upward trend for all ages (Graph 1.2). However, the rates for 3-year-olds are the ones that have grown most significantly: in academic year 1988/89 barely 19% of the children in that age group attended school, whereas in 1997/98, the latest for which consolidated figures are available, more than 71% were enrolled. At the opposite end of the scale, the 67.9% of 16-year-olds attending in school in 1988/89 grew to 100% in 1999/2000, as noted above.

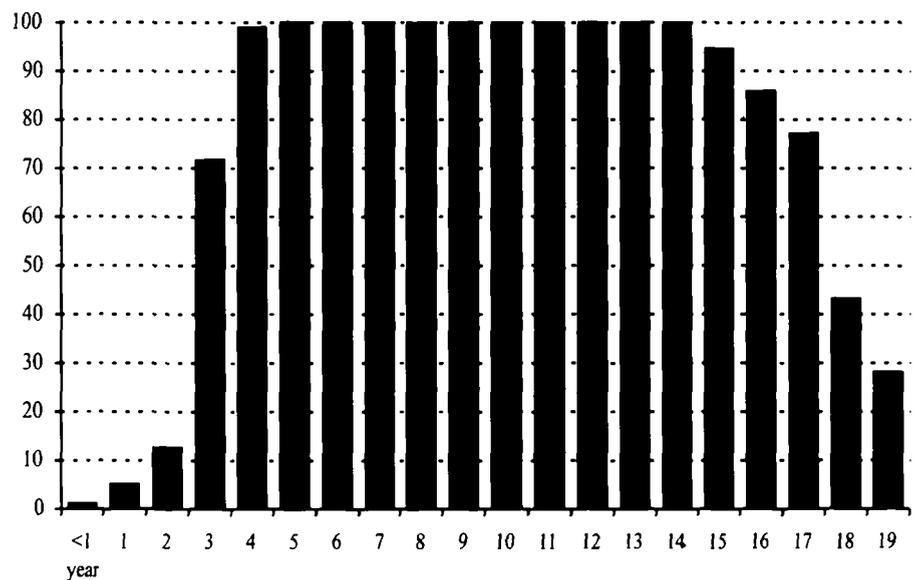
GRAPH 1.2. NET ENROLMENT RATES AT SIGNIFICANT AGES. ACADEMIC YEARS 1988/89 TO 1997/98



Source: Formulated by CIDE From Statistical Office (MECD) data.

At present, the figures on schooling reflect an essentially satisfactory situation, as shown in Graph 1.3.

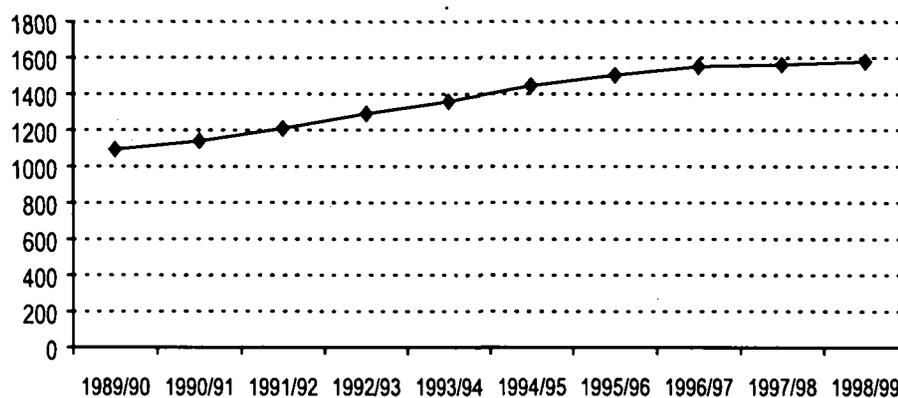
GRAPH 1.3. NON-UNIVERSITY EDUCATION. NET ENROLMENT RATES BY AGE. ACADEMIC YEAR 1997/98



Source: Formulated by CIDE from Statistical Office (MECD) data.

The number of young people enrolling in **University Education** has also risen substantially in recent years. Indeed, the student body has grown by nearly 50% in the last ten years, from around 1,100,000 students in academic year 1988/89 to nearly 1,600,000 in 1998/99. Nonetheless, as Graph 1.4 shows, while this increase in the number of university students has been constant, growth has slackened in the last few years as a result of declining birth rates.

GRAPH 1.4. STUDENTS ENROLLED IN UNIVERSITY EDUCATION. ACADEMIC YEARS 1989/90 TO 1998/99



Source: Formulated by CIDE from University Council data.

In short, the overall valuation of the achievements of the Spanish education system in terms of enrolment and schooling rates in the nineties, from the standpoint not only of the present situation but of growth patterns as well, is frankly satisfactory. In the light of these figures the Spanish education system is gradually and very clearly meeting the training needs of the younger segments of the country's population and at the same time eliminating one of the traditional causes of inequality: lack of schooling.

The 1990 Constitutional Act on General Governance of the Education System (LOGSE) provides that education authorities must lend priority attention to the factors that are instrumental to the quality and improvement of education, and in particular to: teacher training, the educational model, the supervisory function, educational innovation and research, educational and career counselling, educational inspection and evaluation of the education system. That is to say, it defines and, in some cases, reforms the elements considered to be fundamental for educational quality.

This section analyses the changes taking place in the Spanish education system in terms of five of the factors specified. Issues relating to the educational model and system evaluation are discussed in other parts of this report (2.1 and 1.1.4, respectively).

The reforms undertaken with regard to **teacher training** affect both initial and lifelong training. Although the educational requirements to teach at the

### 1.2.2. EDUCATIONAL QUALITY AND RELEVANCE

various levels have not changed, initial training for future teachers has been subject to reform in recent years: university curricula leading to teaching degrees have been modified and pedagogical training for university graduates wishing to engage in secondary education teaching has been regulated and expanded. Lifelong training, whose planning is specified to be incumbent upon autonomous regional and university authorities, is established as a right and an obligation for all teaching staff. These two authorities must guarantee a diversified, cost-free offering in the form of continuing education programmes and the creation of teacher training schools and institutes.

In 1985, Spain established a **school supervision or management** model of its own, based on the principle of participation by the entire school community. Specifically, this means that head teachers are chosen from among the teachers in their respective schools by the school council (whose membership includes representatives of parents, teaching, administration and service staff, a Town Council representative and, in secondary schools, pupils' representatives). The changes made in the model in the last 10 years have been primarily intended to guarantee suitable training for management tasks prior to assuming the position, vesting such positions with greater competencies and responsibilities and making them more appealing.

In the nineties, **educational innovation and research** have been adapted to system needs and been brought into closer contact with educational establishments. The *Educational Research and Documentation Centre (CIDE)*, the Ministry of Education body in charge of fostering, co-ordinating and disseminating educational research and studies since 1983, has conducted substantial research in the last 17 years. Since the implementation of the LOGSE and its subsequent regulatory development were characterised by the importance attached to the curriculum, educational innovation has targeted the development of teaching materials. This prompted the Ministry to create the Centre for Master Programme Development in 1994, a body that was merged with the CIDE after 1996 to combine educational research and innovation under the administration of a single body, in this case the CIDE. In parallel, the autonomous regions have created administrative units specialising in these activities. Moreover, in recent years the universities have consolidated their research teams and increased the number of projects undertaken. Participation in European Union research projects has added a new dimension to Spanish educational research, in addition to providing new sources of funding.

**Educational and career counselling**, a key factor in schooling quality and improvement, has been the object of particular attention and effort in recent years. Pursuant to LOGSE mandates, the autonomous regions have created specialised counselling services, so that at this time all schools have support and advisory services to perform guidance and tutoring tasks (counselling teams). Furthermore, many schools also have specialised structures to undertake such tasks (counselling departments).

Finally, in this last ten-year period, **educational inspection** has also been subject to certain changes intended to optimise the function. Such changes,

established in the LOPEG (1995), call for the creation of a new corps of education inspectors (CIE), the determination of admission requirements, general guidelines for organising inspection activities and the establishment of new functions relating to control, supervision and enforcement of regulations as well as to advisory, support and information duties.

One of the principles governing the Spanish education system is society's participation in education. A dual mechanism for participation has been established in this regard: referring on the one hand to the general educational model and on the other to school management.

### 1.2.3.

#### SOCIETY'S PARTICIPATION IN EDUCATIONAL CHANGE

**Community participation in the general educational model** is a democratic guarantee of greater sensitivity to social needs on the part of the education system and an essential factor in the enhancement of educational quality. Considerable progress has been made in the last ten years towards reaching these aims.

The different collegiate bodies at the various levels of the educational administration ensure participation by all segments of the educational community. At the national level, this body is the National School Council. At the regional level, most autonomous regions have created Regional School Councils and some, in addition, Territorial, Provincial and County or Municipal Councils. Furthermore, most of them have also established Municipal Councils.

Similarly, there are two nation-wide bodies for institutional participation in specific areas: the General Council on Vocational Training and the University Council.

The *National School Council* is the nation-wide body for community participation in the general educational model and for providing advice on bills or draft regulations to be proposed or passed by the Government. Council membership includes representatives of all the sectors involved in education: teachers (both public and private school staff), parents, pupils, administration and service personnel, owners of private schools, representatives of public schools, representatives of employers' organisations, representatives of the educational authorities, representative of universities (appointed from among University Council nominees), men and women of repute in the fields of education and educational reform and representatives of religious and secular institutions and organisations that have traditionally engaged in education.

This is an advisory body for issues relating to the general educational model, the basic regulations expanding on Article 27 of the Constitution or the general governance of the education system; the establishment of core curricula and the regulation of academic diplomas; the implementation of equal rights and opportunities in education; the determination of minimum standards for schools and other issues that the Minister of Education, Culture and Sports deems are of sufficient importance to submit to it. The National School Council is likewise responsible for drafting and publishing an annual report

on the state of the education system as well as submitting proposals to the Minister on the aspects covered. Depending on the issue to be discussed, the Council may meet in plenary session or convene its standing commission.

The *Regional, Territorial or Area, Provincial, County and Municipal/Local School Councils*, the highest ranking bodies conducting enquiry, advisory and community participation functions in non-university education in the respective geographic divisions. The types of school councils and their scope of action vary from one autonomous region to the next. School council membership and functions in each geographic division are determined by regional regulations. Teaching staff, parents and student body are, in general and in that order, the segments most represented on such councils.

School councils may, at their own initiative, raise proposals to the respective regional departments or ministries in connection with matters relating to education within each geographic division. Regional school councils draft a yearly review of their activities and a report on the state of non-university education in the respective autonomous region, which include an account of the reports of the school councils corresponding to other geographic divisions within each region.

In addition to the above school councils, two further state-wide bodies have been created to guarantee institutional participation and counsel: the General Council for Vocational Training and the University Council.

The *General Council for Vocational Training* is an advisory body for inter-ministerial institutional participation that counsels the Government, in which the Ministry of Education, Culture and Sports participates, although the Council itself is attached to the Ministry of Labour and Social Affairs. In addition to the national government, various trade unions and business associations are represented on this council.

The Constitutional Act for University Reform (LRU), in turn, vests the *University Council* with governing, co-ordination, planning, proposal-raising and advisory powers in questions relating to higher education. The University Council is structured around two commissions: the co-ordination and planning commission, whose membership includes the persons responsible for university education in the autonomous regions and the Council members appointed by the Chairwoman; and the academic commission, whose membership consists of the vice-chancellors of public universities and the members designated by the Council Chair.

The second educational aspect in which society at large participates is **school management**. The basic body for educational community participation is the school council. Teachers also participate in school management and governance through other channels as well, such as the teachers' forum and educational co-ordination bodies, the supervisory function and other single member governing positions.

Each establishment's *school council* is its highest ranking governing body and its membership encompasses the entire educational community. In public

schools it consists of the head teacher, who chairs it, the deputy head teacher, one town councillor or council representative and a given number of teachers, pupils, parents and administration and service personnel, which varies depending on the number of units in the school and each region's rules and regulations in this regard. The school's secretary serves as school council secretary and is entitled to speak but not to vote at council meetings. Furthermore, in establishments that deliver vocational training, council membership may include a representative of the trade unions or business associations who, like the secretary, have a voice but no vote.

Membership on the school councils for public pre-school, primary and secondary establishments have a number of elements in common in all the various autonomous regions. In all cases, the head teacher and a town council representative are members. In schools with fewer than nine units, the deputy head teacher is not usually a member of the school council. This is also the case of the secretary in schools with fewer than six units, in which cases the secretary's functions are assumed by the head teacher. Moreover, one of the parents' representatives is always designated by the majority parents' association. Pupils are represented on the school council, in general, beginning at the compulsory secondary education level, with the right to speak but not to vote.

In addition to the school's council, on which the entire educational community is represented and in which all teachers participate, other channels have been developed to enable parents and pupils, the main users of the educational service, to exercise their right to participate in educational matters. Hence, parents of non-university pupils are guaranteed freedom of association and may participate in the operation of educational establishments through their *parents' associations*, taking part in extracurricular and complementary activities (organised by educational establishments during or after school hours, depending on the educational design) as well as in issues that affect their children directly, either through the school council or individually.

The most important channel open to pupils of compulsory secondary education age and older to participate in school management is their representation on the school council. But they also have other channels: their *class delegates*, the *conference or council of delegates* and the pupils' associations.

It may be deduced from the forgoing that community participation in educational change and educational monitoring through existing channels has been fully consolidated in the Spanish education system.

The successive evaluations to which the LOGSE has been subjected since its enactment in 1990 have shown that the results of some of its premises –fundamentally *comprehensiveness*– have not been as beneficial as expected.

The analysis that follows focuses on two basic aspects: on the one hand, a hard fact, namely *school failure rates*; and on the other a review of the *theoretical postulates* that serve as the grounds for the education system still in effect. The results of this analysis justify the need to introduce the reforms set out in section 1.1.5.

### 1.3. EXPERIENCE ACQUIRED IN THE PROCESS OF CHANGE AND REFORM. FAILED STRATEGIES AND MAIN DIFFICULTIES ENCOUNTERED

**1.3.1. SCHOOL FAILURE** Two main sources are considered: the evaluations conducted by the National Quality and Evaluation Institute (INCE) and the teaching staff's appraisals put forward on the occasion of the workshop titled *Debate on compulsory secondary education: present situation and prospects*.

A) In 1998, the INCE formulated and published its *General diagnosis of the education system*. This document provided an objective view of pupil performance. In volume 2 on school results, the report notes, with regard to 14-year-olds: «... 25% is on the lower edge of the distribution curve with clearly unsatisfactory results. In summary, the average performance of 14-year-old pupils, measured against the above criteria, is hardly satisfactory». In connection with spelling (dictation) it states: «...the number of errors made by the average 14-year-old pupil is far beyond the upper limit of what is considered to be generally acceptable after basic education or the 2<sup>nd</sup> key stage of compulsory secondary education». And it adds: «In composition, the narrative written by most 14-year-old pupils is unstructured or only slightly structured. Only 20% write stories in which the elements are basically developed. The writing skills of 14-year-old pupils, taken as a whole, are not satisfactory».

With respect to 16-year-old pupils the report says: «...the average performance of 16-year-old pupils is less satisfactory than for 14-year-olds, since the performance of only 22.5% of the former, compared to 30% of the latter, can be considered to be unreservedly acceptable. Moreover, 33% of the 16-year-old pupils (compared to 25% of the 14-year-olds) are on the lower edge of the distribution curve, with results far below the acceptable minima. Summarising, the average performance of 16-year-old pupils, measured against the above criteria, is not satisfactory.» (pages 144-145).

But school failure is also evinced by the high rate –30%– of pupils who do not earn a compulsory secondary education diploma. Although it may be argued that «ideal rates» of pupils earning the diploma are reached, many diplomas are awarded on the grounds of «curricular adaptations» and «curricular diversity» in which the minimum requirements are so lax that it is questionable whether the pupils participating in such programmes reach the same objectives as pupils in the mainstream programme –themselves not overly demanding–.

B) A workshop titled *Debate on compulsory secondary education: present situation and prospects* and held in December 1999 was attended by 500 teachers from all over Spain, who levelled fierce criticism against this phase of education as presently designed and implemented.

For these teachers, what compulsory secondary education, based on the principle of comprehensive schooling, entails is forcing the same basic education on all teenagers through the age of 16 (or even through the age of 18, since they may be held back a total of twice). And the consequences of having pupils with very different interests, attitudes, capacities and degrees of motivation in the same classroom, especially in the context of public education which provides schooling for all types of pupils through that age, are soon

felt: general lack of discipline, increased schoolyard conflict and violence, low academic performance, appearance of «school objectors» or pupils who do not want to remain in the education system, and high depression and anxiety rates among the teaching staff as a result of their inability to find a suitable procedure to reach reasonable levels of quality or impose their declining authority in the classroom. «An estimated 38% of the teaching staff in Spain were found to be under stress at intensities that can only be regarded as unhealthy and pathological; this figure is very close to the results reported in other revised surveys.» (*Investigaciones sobre el profesorado*, Volume 2. 1993-1997. CIDE, 1999).

In the conclusions reached by consensus among all the participants at the workshop, the Ministry was asked to introduce reforms in the present system. Among the most relevant are the ones listed below:

«← Given the existence of plural social, cultural, political and geographic realities, the standardisation inherent in ESO may not be responding appropriately to such plurality. The present system discourages the most advanced pupils and dilutes their efforts, which has a direct effect on the urgency of the need for diversification.

«← Although the LOGSE provides for a choice of electives and curricular diversification, such diversification appears to be insufficient to respond to the principal problems facing ESO.

«← Taking account of the diversity of pupils' interests and aptitudes and their different response to and motivation in connection with a more academic approach to instruction in the 14-16 age bracket, greater diversification is felt to be necessary in the second key stage of ESO, in particular in 4<sup>th</sup> class, to take account of pupils' personal, academic and occupational expectations.» (Page 341).

This workshop was followed by a debate on the Internet, in which over 400 members of the educational community participated, including teachers, union representatives, parents' associations, pupils, and so on. In all, 73% of the people participating also called for changes in the system and some of them went so far as to suggest very specific and precise lines of action.

All these facts that confirm school failure and, therefore, the need to institute reforms, can be considered in light of an analysis of the theoretical fundamentals of the present education system. Such an analysis has been conducted from diverse ideological and political positions, as specified below.

Two types of premises were introduced with the LOGSE that were to render its implementation more difficult. The first is the so-called *principle of comprehensiveness*; the second, the reliance on *constructivist cognitivism* as the virtually exclusive psychopedagogical grounds for the system.

### 1.3.2. THEORETICAL PREMISES UNDERLYING THE LOGSE EDUCATION SYSTEM

These two theoretical premises are analysed separately, given their development and application in the reform involved in implementation of the LOGSE.

***The principle of comprehensiveness***

The so-called «comprehensive school», based on the eponymous principle, is one in which all pupils study a common curriculum, with certain concessions to diversity, but subordinate to the principle of comprehensiveness.

A certain degree of comprehensiveness is, of course, indispensable. Core curricula in the curriculum, such as defined in the royal decrees discussed in section 1.1.5, are required to unify the education system, since this guarantees a common educational standard for all. But such comprehensiveness refers exclusively to the content that pupils in each phase, level, area or subject should assimilate. It does not mean broader comprehensiveness –classroom comprehensiveness– whereby all pupils should be heterogeneously grouped with no regard whatsoever for their real needs or interests, which is what is advocated in practice by the comprehensive school.

In England, the institution of comprehensive schools in place of grammar schools aspired to greater fairness by making education available to all. Nonetheless, when classroom comprehensiveness was imposed, severe problems began to arise.

The methodology needed to provide a curriculum able to cover a wide range of pupil diversity within a single curriculum led to a lowering of standards; education was supposed to be made to be fun; study began to be banished, along with the exercise of memory and, in general, anything that meant making an effort. Consequently, in the eighties, England was already aware of the difficulties involved in comprehensive schooling and is presently revising all the premises on which it is based.

As designed in the LOGSE, comprehensiveness has not lived up to expectations. The underlying principle for this approach was set out in a book by José María Maravall titled *La reforma de la enseñanza*.

The Socialist Party's first Minister of Education advocates equal education for all, since if equal opportunities are provided «... equal results should be expected. Basic education is not an obstacle course, not a place where pupils should be allowed to give their competitiveness free rein and even less where a spirit of rivalry should be encouraged. This is a level of education whose purpose is to provide basic instruction, to train citizens...»

The comprehensive school, understood to be education for all, but without competition or any sense of the need to make an effort, stands, then, on the principle that «equal opportunities» should imply «equal results». Such comprehensiveness, however, is subject to the following fundamental shortcomings:

Achieving equal results is utopian. In order for all pupils to reach the same results, standards must obviously be lowered considerably –such as in the case of «curricular adaptations» and «diversification»–. Such egalitarianism, a legitimate premise of democratic societies where, under the rule of law, all citizens are equal before the law, cannot be extrapolated to all situations; it is simply not possible for all pupils to reach the same level of achievement. Or it is only possible by lowering standards, as mentioned.

But under this premise, the apparently progressive nature of the comprehensive approach does not reach the aims it pursues. Paradoxically, it leads to just the opposite, because public school pupils, who should be given the most conscientious and exacting attention to achieve excellence, are in fact excluded from any real possibility for social promotion.

Since no options are allowed, it requires all pupils to follow the same educational route and, despite its intention not to discriminate, it is discriminatory, because pupils who would have chosen a different instructional avenue may not do so. There are, naturally, measures to cater for diversity in the Spanish education system, but they are insufficient, not for a lack of resources, but because they do not allow for any true choice. The range of «electivity» is narrow and not always logical or even truly educational.

The fact that particularly harsh criticism has been levelled at comprehensive schooling from educational approaches akin to the ideology underlying the LOGSE can hardly be overlooked. This is what Professor Julio Carabaña says in connection with catering for diversity:

«... the true and authentic spirit that underlies the LOGSE is imbued with the idea that each teacher should reduce inequalities among pupils in the classroom via teaching methods, under cover of the euphemism «catering for diversity», which views any overall organisational or school-wide approach as dangerous. (No organisation, pure didactics! could be the slogan). While this crude version of comprehensiveness is not actually written into the letter of the LOGSE, it is certainly present in the spirit under which the act was formulated and is being applied. And this is singularly Spanish». Further on he adds: «...in Spain, where all learning difficulties are to be treated via curricular adaptations in the classroom, ours may, in the end, be the most radical reform in the world. Since whereas in Europe comprehensive systems are generally limited to comprehensiveness at the school level, the Spanish system is intent upon instituting classroom comprehensiveness». (*Las políticas de izquierda y la igualdad educativa*, page 20).

This is a consequence of the forgoing. The fact is that the existence of essentially the same curriculum for all becomes the grounds for the idea that groups of pupils are –or should be– basically equal and, therefore, for classroom or human comprehensiveness. Consequently, comprehensive education

**1.**  
*Those that it –theoretically– intends to benefit are hurt most*

**2.**  
*Comprehensive education is an imposition*

**3.**  
*Comprehensiveness admits no alternative avenues*

groups very different pupils in the same classroom. A heterogeneous mix of pupils with very different interests, attitudes, capacities and levels of motivation is, in everyday school practice, one of the greatest obstacles to delivering quality education. Adding pupils that need to be mainstreamed –immigrants, pupils with mental and physical disabilities, etc.– into the equation can only render the problem the more acute.

In this regard, Professor Julio Carabaña writes:

«When the point is reached where the slow pupils in one class are being taught the same things as the average pupils in the next lower class, it is clearly more efficient to place the slow pupils with others at their same cognitive level, regardless of the difficulties that may arise in connection with age differences. Now then, if the system is less efficient, is it at least more equitable? Very likely not, if, as some sustain, when the mix becomes confusion it is to the detriment of good and poor pupils alike; or if the teacher ceases to cater for the slower pupils and sets the pace in terms of what average and advanced pupils can assimilate. On the other hand, classroom equality may in fact increase if the teacher caters for slower pupils to the detriment of the others. But this would mean equalling downward, a kind of equality we do not believe is desirable. Strictly speaking, classroom comprehensiveness can only yield positive equality –raising the level of slow learners without lowering the level of more advanced pupils– in one extremely unlikely situation: namely, where slow pupils learn more in their age class than in their knowledge class and their presence is at least indifferent to all other pupils. Such a situation may arise when, for instance, advanced pupils learn by explaining and helping their slower classmates, individually or as a group. But greater equity cannot be expected where teachers must gear their delivery to a number of different levels. Since the latter situation is far more common than the former, the conclusion that must be drawn is that the reform has been imprudent to impose such a heavy burden on teachers, the more so since it attributes its failures to deficiencies in the teaching staff's professional training.» (*op. cit.*, pp 20.21).

**4. *Comprehensiveness leads to unfair evaluation and promotion***

Indeed, if equal levels of achievement are to be attained without the slightest sense of effort or competitiveness, the respective evaluation and promotion system must be geared to reaching this egalitarian aim. This involves disregarding any criterion that would evince differences and therefore stand as evidence that not all pupils reach the objectives defined in the curriculum.

Instead of attending to content, pupils are evaluated on vague notions such as «capacities» and «attitudes», rendering the system of «curricular adaptations» and «diversification» feasible, with the intention of mitigating the system's shortcomings. Moreover, promotion on the grounds of legal imperative, so-called «automatic» promotion, enables pupils to move on to the next class despite having a failing mark in several areas.

The principle of comprehensiveness, in short, while associated with leftist and supposedly progressive policies, does not lead to true social equality. By equalling «downward» all it achieves is a certain degree of classroom equality which does not benefit pupils from less advantaged social backgrounds.

The effects of the flaws in the comprehensiveness principle, moreover, must be viewed in conjunction with the failings prompted by the psychopedagogical grounds of the LOGSE.

Cognitive psychology, which focuses on the processes of human understanding, in particular on how concepts are formed and understood, is one of the methodological mainstays of the LOGSE. The «emerging paradigm», a concept based on the theories of Ausubel, Novak, Brunner, etc., has many positive and valid aspects, but is less effective when the intention is to establish it as a sole system, influencing teaching methodology regardless of area or subject matter and even dictating teachers' classroom delivery.

### *Constructivist cognitivism*

The basic principle of cognitivism is to eliminate rote and encourage rational learning. It poses «rote learning» then, against «meaningful learning», which is a very valid principle when what is to be learned is susceptible to rationalisation or conceptual comprehension; but it is not extensive to all kinds of learning, as there are broad areas of knowledge that call for the exercise of memory.

Pursuant to these postulates, curricula should be ideally structured around «concepts» instead of «topics». This unquestionably innovative idea, authored by Novak, meets with enormous difficulties as globalised education becomes more specialised. Furthermore, it is inappropriate to deploy an identical approach to nomothetic or deductive and descriptive science. That is to say, cognitivism –which builds on basic or inclusive concepts, which are gradually differentiated and enriched– is possible to some extent in mathematics, physics or even philosophy; but its use is much more questionable when it comes to teaching geography, history or zoological taxonomy. Nor can the use of memory be judged irrelevant in learning foreign languages, a discipline that is becoming more and more necessary, since, outside of the possible logic in certain structures, the assimilation of a second language primarily entails memory work.

The «emerging paradigm» introduced by cognitivism banished all the behavioural psychology –primarily Skinner's– that was so influential in the seventies. The influence of behaviourism, also overly unilateral in its day, was unquestionably beneficial to cater for the needs of the school age population. Reinforcement theory –basic to education of the will and motivation– is still useful; moreover, many of the principles of «programmed learning», which allowed for the gradual assimilation of very diverse contents –conceptual or memory-based– by suitably scaling the difficulty of the subject matter, continue to be educationally valid.

There is actually no single valid method; rather, psychopedagogy should be adapted, in each case, to objective needs, both as regards the object of the learning process, strictly speaking, and the subject who is expected to assimilate it. Overly slavish fidelity to a single methodology, which has been the case of the LOGSE, leads to pedagogical and didactic approaches that have a negative impact.

The «constructivist» side of cognitivism –whereby pupils should build their own concepts from the facts they are given– is of particular relevance in this regard. Even Ausubel acknowledges that there are concepts which, given the difficulty and degree of abstraction involved in understanding them, pupils cannot build but must assimilate, particularly if they have already reached the Piagetian period of formal operations. But the basic idea of constructivism continues to be suggestive and encourages a novel pedagogical approach. Teachers are placed in a new role: instead of «conveyors» of content –which pupils must assimilate or understand– they become «motivating agents» or «monitors» in a process in which concepts are formed by pupils themselves.

However, irrespective of the actual utility of this idea, the teaching staff was not prepared for it. The psychopedagogical grounds for the LOGSE stand, among other things, on concepts and terms scarcely used before its enactment, such as «cognitive structure», «previous learned concepts», «inclusive concepts», «progressive differentiation», «concept maps» and so on. The fact is that overly psychopedagogical approaches, geared, besides, to making education «fun» –in keeping with the premises of the comprehensive school– have proved to be very scarcely effective.

The first step in the present task, namely to restore the quality of education, is to pose educational problems form a realistic vantage. Education –and in particular public education– demands very high levels and standards of quality because excellence, i.e., for each pupil to reach the highest level of which he/she is capable, cannot be achieved otherwise. This is how to ensure that pupils taught in public schools will be in a position to overcome inequalities.

#### **1.4. PRINCIPAL PROBLEMS FACING SPANISH EDUCATION IN THE EARLY TWENTY FIRST CENTURY**

1.4. The progressive lowering of barriers among European Union countries, the tendency towards a more plural and multicultural society and the implementation of joint economic policies are forging a common domain in which problems once considered local are, to a certain extent, now shared.

There are, however, issues that are specific to each country, if not in the way they are posed at least in the approach that should be taken to solve them. Such are the issues referred in the following discussion.

##### **1.4.1. QUALITATIVE ASPECTS OF THE EDUCATION SYSTEM**

1.4.1. Spain has now reached full enrolment of its school age population, even in phases in which education is not compulsory, such as pre-school. From the quantitative standpoint, then, growth has been spectacular. In barely thirty

years the investment made in school buildings has been so substantial that it can now be asserted that the problems of provision of school services have been definitively solved.

This, coupled with an alarming decline in birth rates, guarantees that there will be no need to implement new construction plans to increase the number of available school places in the medium term.

Nonetheless, this quantitative growth, as discussed above, has not benefited system quality. Mass schooling has entailed the improvised training and hiring of hundreds of thousands of teachers, from basic education through university levels, without suitable initial training and without the necessary maturity or access to continuing education.

The course taken was mistaken insofar as it entailed universalising an elitist and selective model which, when expanded and made compulsory for the population as a whole, proved to be dysfunctional in a number of respects.

From a strictly academic standpoint, the generalisation of the comprehensive school has given rise to school failure and dismay and discouragement among broad segments of the teaching community –a situation which, moreover, is common to many developed European nations–. But in addition both secondary schools and universities have become a sort of social parking lot for unemployed youth. Adding two years to compulsory education has not solved the problems created by unemployment among the young, but merely postponed them. Moreover, earning the minimum diploma needed to be employable –secondary education graduate– has become more costly, since whereas under the system governed by the 1970 General Education Act pupils could earn their diploma in 8 years, it now takes 10 to acquire this same elementary certificate.

The main problem facing the Spanish education system in the early twenty first century is to improve quality and reach increasingly higher standards within the public education system. This is what is behind the legislation presently being drafted by the Ministry of Education, Culture and Sports, as referred above.

Full convergence with Europe means ensuring that the education delivered in Spain is on a par with the level achieved by pupils in the most developed European Union countries. This entails lending particular attention to vocational and university training.

The development of the legislation presently being formulated will be of special importance to ensure that the training provided young Spaniards will enable them to access the European labour market and reach comparable levels of competence in areas such as research and science.

This involves conveying knowledge, from basic education on, that is in keeping with scientific progress, even when delivered at an elementary level; it is

#### **1.4.2. STANDARDISATION AND VERTEBRATION OF THE EDUCATION SYSTEM**

#### **1.4.2. STANDARDISATION AND VERTEBRATION OF THE EDUCATION SYSTEM**

likewise indispensable to ensure that the entire student body acquires a full command of information and communication technologies, which is indispensable for any member of complex twenty first century society.

Together with these two demands, the Spanish education system must encourage the learning of foreign languages. While important progress has been made in this area, our gradual convergence with Europe calls for greater emphasis on the need for a command of at least two European Union languages.

But in addition to convergence with Europe, twenty first century Spain is faced with the need to vertebrate its education system. Advances are being made along these lines, but there is still, obviously, a long way to go over some rather rough terrain: The wealth afforded by the existence of bilingual regions should not be allowed to go untapped, either by the regions whose good fortune it is to have a vernacular language in addition to Spanish, or by the national government, which should encourage a broader knowledge of the languages spoken in Spain throughout the country.

Furthermore, viewed positively, the existence of 17 autonomous regions means that innovative contributions in any one of them can potentially be turned to advantage nation-wide. The Education Sector Conference will play an instrumental role in this respect. Vertebration, of course, involves the acceptance of basic criteria by all education authorities, to ensure that this system does not break down altogether into 17 unrelated subsystems; but it also essentially involves the possibility of reaching educational agreements, which are becoming more and more indispensable to ensure that the training provided to our children and young adults is catered for as solemnly as the issue merits and is steered away from the political and ideological battle field.

**1.4.3. EDUCATION AND THE MEDIA** Education evidently faces some very powerful competition from the media, prone to convey and broadcast messages whose implicit or explicit system of values is not in keeping with what constitutes well-rounded education.

Attempts to modify programming are generally futile, among other reasons because the media –radio and especially TV– are guided by audience ratings, a deeply entrenched criterion. The target for change should, then, be not broadcaster but audience attitudes.

Spanish children and teenagers should be educated to appreciate the advantages of video culture, but also to adopt a critical attitude towards that culture, to enable them to filter out the less recommendable and make the most of its positive aspects. For that reason, while the impact of the media cannot be ignored, it is indispensable to instil reading habits in pupils. Campaigns are being proposed in this regard, but this is yet another problem facing twenty first century Spanish education.

This calls, on the part of the education system, for the restoration of an approach to teaching that demands effort and severity, which have been lost by

the wayside. Video culture, while enabling more people to access knowledge, is nonetheless insufficient for a well-rounded education. The decline in oral and written language skills among our present school population, accustomed to the minimum effort involved in uncritical viewing, is a clear sign of the need to reinstate the value of personal effort such as required in comprehensive reading and assimilation of concepts through the written or spoken word.

One of the challenges facing the education system in the twenty first century is coexistence with the media, on which it should capitalise wherever possible, but towards which it should adopt a critical attitude or even reject if necessary.

The features characterising twenty first century Spanish families are also going to place new demands on the education system.

Above all, although parents are insistently urged to co-operate in the educational process, it is growing less and less realistic to expect such collaboration.

The school's mission is said to be to teach –and, only secondarily, to rear–; while parents' role is, above all, to rear their children, instilling in them the values, habits and behaviour required for life in society and the community. This premise, in itself valid, is becoming more and more difficult to put into practice.

Women's employment outside the home, obviously a beneficial development, means that mothers –the traditional child-raisers in particular of pre-school age children– have to delegate this responsibility. And they have also to renounce having children, or to have as few as possible.

This dual phenomenon, i.e., women joining the work force *en masse* and the concomitant decline in birth rates, implies that the education system has to assume new tasks and responsibilities for which it needs to be suitably prepared. At this time, the entire population of 3-year-olds is in school, despite the fact that such schooling is not compulsory. But the pressure is mounting, particularly in urban environments, to enrol children in school from birth.

It is obvious that Spanish society, and more directly the education system, have to re-think the problem of pre-school education between the ages of 0 and 3, with the many implications that such a development involves: the school's new role, its very direct co-responsibility in pre-school education, which is of such enormous importance, and all that means in terms of specialised training for personnel and teaching staff; the financial cost of providing nursery schools with appropriate resources, the distinction between nursery and pre-school, etc.

The new needs of Spanish families that derive from the present structure of the institution are going to require a substantial effort on the part of the edu-

#### 1.4.4.

#### EDUCATION AND THE NEW NEEDS OF THE SPANISH FAMILY

**1.4.5. THE EDUCATION SYSTEM AND IMMIGRATION** cation system to adapt to the circumstances prevailing in the twenty first century.

Spain has traditionally been a country of emigrants. However, for a number of reasons, foremost among which is recent economic development, it is becoming a host country for immigrants.

Immigration is a complex process and can only be fully analysed and broached from a whole series of different vantage points. But one of the most important issues arising in connection with immigration is education.

The gap in our society caused by the decline in birth rates will gradually be filled by immigrants' children. Generally speaking, when couples immigrate, both work; this, coupled with the tendency to have large families, will complicate the problem discussed above of catering for the 0 to 3 year-old age group, insofar as there will be an influx of children from other ethnic groups and cultures.

But in any event, in general, intercultural education will come to be a requirement in a population progressively tending towards multiculturalism; moreover, immigrants have the right and the duty to integrate and are entitled to respect for their cultural differences, in particular their religious customs and beliefs. But the host population likewise has the moral obligation to cater for and even extract all the positive features from such differences.

The challenge for the education system is to structure a «teaching philosophy geared to immigration», which entails suitable teacher training and education slanted towards a respect for difference. Such education, while formally delivered to pupils, should also target the population at large to gradually enhance public awareness.

Pedagogues and psychologists along with social workers and others will have a relevant role to play in structuring such an approach to multicultural education. And from the curricular standpoint, it should be reflected in a sufficient emphasis on the humanities and instilling ethical, civic and religious values.

Immigrants now comprise approximately 20% of the school age population, a percentage that will grow in a relatively short period of time, whereby attending to their educational needs will involve re-thinking many aspects of the system –such as truly catering for diversity, which is not envisaged or is insufficiently envisaged in the present legislation– along with continuous updating and revision of educational principles, less durable than ever in a society that is in perpetual and largely unforeseeable change.

**1.4.6. REFORM AND THE TEACHING STAFF** The numerous reforms undergone by the education system in the last quarter century have sowed a considerable amount of confusion, in particular among teachers.

These –more or less partial– reforms have gone hand-in-hand with the publication of vast amounts of legislation in the Official State Journal and the journals of the autonomous regions. The various educational authorities and the national government's governing bodies attend to the enforcement of such legislation as best they can, a task which demands more and more specialised legal training on the part of executive and inspection personnel.

The latest reform, implemented through the enactment of successive Socialist Party legislation –LRU (1983), LODE (1985), LOGSE (1990) and LOPEG (1995)– has been a source of frustration for most of the teaching staff, overwhelmed by the unduly abstract and unworkable pedagogical and organisational premises instituted with such legislation.

The LOGSE in particular is an act formulated over a period of eight years, which denotes a substantial theoretical effort. But its design, too far removed from school realities, was not fully assumed by the teaching staff. And although to say so is a platitude, teachers are the key to any qualitative reform. Enrolment of the entire school-age population can be achieved –as it was in the last decade– by policy-makers without involving educational agents. Qualitative reforms, however, those that affect the education system most deeply, cannot be carried to effect without teachers' support and co-operation.

Another challenge facing Spanish education at the beginning of the new century is to persuade the teaching staff to contribute, with their enthusiasm and training, to achieving the standards of quality that Spain needs. The Senior Teacher Training Institute, recently created by the national government, will play an essential role in seeing this task through.

Spanish education in the early twenty first century is faced with a number of issues and challenges. The most relevant are addressed in the forgoing discussion, because they are what may be referred to as «fountainhead issues» whose solution is instrumental to others that flow from them. The Ministry of Education, Culture and Sports trusts that in 2001 grounds have been laid that will enable the education community to rise to and solve all the problems mentioned, insofar as possible.



This second half of the report specifically addresses educational content and learning strategies in the Spanish education system, organised into two main sections. The first focuses on the principles and assumptions underlying the curriculum, in particular as regards formulation, objectives and content, methodological and evaluation principles and programme adaptation to pupil diversity.

The second section contains a review of curriculum reform in the Spanish education system, explaining the reasons that prompted it and the major changes involved. Given the breadth of these changes, a separate chapter has been included for each of the types of schooling that comprise the education system.

The Spanish body of law defines the curriculum to be the suite of objectives, content, teaching methods and evaluation criteria for each level, phase, key stage, grade and formula of the education system that govern teaching practice. This section discusses all of these elements and contains as well a description of the measures to adapt the curriculum to pupil diversity.

The Spanish education system has opted for a decentralised and flexible procedure for formulating its curriculum in which the autonomous regions, educational establishments and teachers draw up the programme by expanding on the guidelines set out by the national Government to guarantee uniform educational standards across the country. The curriculum is formulated around successive levels of detail whereby it is adapted to the specific circumstances of the context of each school and the pupils enrolled in it.

The following discussion of the theoretical premises that underlie the curriculum refers to the design established under the LOGSE, which is presently under review for the reasons set out in section 1.3.

Specifically, the decision-making process underlying the development of the curriculum is as shown in Graph 2.1. Firstly, the national Government, through the Ministry of Education, Culture and Sports, establishes common nation-wide core curricula which are mandatory for the curriculums for each phase of education and educational formula.

## **2. EDUCATIONAL CONTENT AND LEARNING STRATEGIES FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY**

### **2.1. FORMULATION OF CURRICULUM, PRINCIPLES AND ASSUMPTIONS**

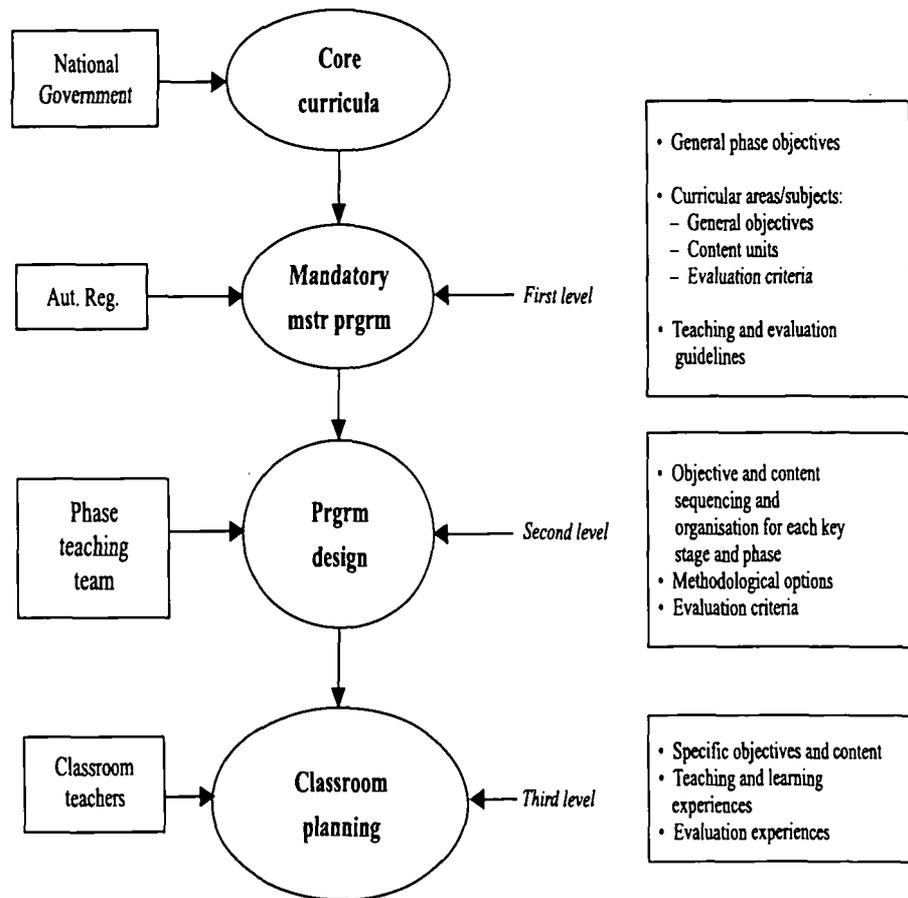
#### **2.1.1. THE DECISION-MAKING PROCESS**

On the grounds of such guidelines, each autonomous region establishes the mandatory curriculum for the schools under its aegis, determining general objectives, standard content and certain methodological and evaluation guidelines for each phase. This is what is known as the *first level of detail*.

At the *second level of detail*, each school adapts the curriculum to the characteristics of the surroundings and its own educational aims, in the form of a programme design. The *third level of detail* is classroom planning, consisting of a series of teaching units that each teacher formulates for a specific group of pupils, with any necessary programme adaptations.

All the elements established in the above definition of curriculum: what to teach (objectives and content), when to teach it (objective and content sequencing and organisation), how to teach it (teaching methods) and what, how and when to evaluate (evaluation criteria) are addressed in each level of detailed programme formulation.

GRAPH 2.1. MASTER PROGRAMME LEVELS OF DETAIL. ACADEMIC YEAR 2000/01



Source: Formulated by CIDE from legal texts.

Section 2.2 contains a more detailed description of the mandatory curriculum, i.e., the core curricula and first level of detail, for each educational

level. A brief discussion of the questions relating to programme adaptation to the specific school and classroom follows.

The programme design, formulated and approved by all the teachers in a school, expands on the mandatory curriculum for each phase of education. It includes the distribution of objectives, content and evaluation criteria by areas, content sequencing, evaluation guidelines and general criteria for methodology, pupil grouping and space –and time– wise organisation of activities. It also addresses general standards for the inclusion of cross-curricular themes, decisions relating to the treatment of diversity and criteria to formulate programme adaptations for pupils with special educational needs, as well as arrangements and general guidelines for tutoring. Another area covered is text books, which are chosen by the school from among the list approved by the respective autonomous region.

*Teaching or classroom planning* is formulated on a yearly basis by each classroom teacher and includes all the elements established in the programme design. Therefore, it contains objectives and content, content sequencing and timing, activities proposed for the school year and evaluation criteria and strategies and procedures for assessing pupil progress. Moreover, such planning defines the methodology, teaching materials and resources to be used, complementary and extracurricular activities to be conducted and monitoring and evaluation procedures to be followed.

In the curriculum presently in force, the **objectives** define the aptitudes that pupils are to develop as a result of educational action. Expressed in terms of aptitudes, they cover cognitive or intellectual, motor and social skills.

## 2.1.2.

### OBJECTIVES AND CONTENT

The curriculum establishes two types of objectives: general phase objectives, which are global aptitudes to be developed in all areas or subjects, and the general area or subject objectives, likewise expressed in terms of aptitudes but referred to a specific area or subject. An area objective may be associated with more than one phase objective. Achievement of the objectives set out for each phase contributes to achievement of the purpose pursued.

**Content** is the fundamental avenue for developing the aptitudes listed under the general phase and area or subject objectives. In the core curricula, it is grouped into units or indicative thematic groupings which do not, however, establish the sequence to be followed in teaching delivery.

Content is understood much more broadly today than in the past; indeed, all content units encompass concepts, procedures and attitudes. Conceptual content refers to mental representations of the various aspects of reality and may be more or less specific. Procedural content refers to a series of actions structured to attain a given end, aim or goal (this sort of content encompasses what are known as skills or techniques). Finally, attitudinal content is programme content referred to the acquired and relatively stable and lasting tendency or

willingness to appraise an object, person or situation in a given way or to behave in accordance with such appraisal.

This model for organising content is applied to all the different educational areas and levels, although the depth and complexity of such application varies depending on the phase.

**2.1.3. GENERAL METHODOLOGICAL PRINCIPLES** The national core curricula lay down not only objectives and content, but certain educational principles of an indicative nature applicable, with minor adjustments, to all levels of the education system.

These principles, which derive from a constructivist concept of school training and pedagogical action, are listed below:

- Take pupils' level of development as a point of departure, which means taking account of both their cognitive skills, given their stage of growth, and the concepts acquired in previous development.
- Further the acquisition of significant learning, i.e., solid, lasting and significant learning rooted in the subject's cognitive structure and not merely committed to memory. This means that the teaching materials must be potentially significant, from the standpoints of both the logical structure of the subject taught and the pupil's own psychological structure.
- Enable pupils to undertake significant self-teaching, primarily through procedural content; this means they must acquire the ability to learn how to learn.
- Guarantee the functionality of the learning assimilated, which means it must be both applicable to real life circumstances and useful to pursue further learning.
- Foster intense pupil activity, which involves establishing relations between new content and prior conceptual mind sets. From the constructivist perspective, activity is regarded as an internal as opposed to a merely manipulative process (although the latter may be used as a means). In order for mental activity to take place, physical activity must be followed by reflection. In this regard, the teacher's role is to act as a mediator to facilitate the construction of significant learning.

**2.1.4. EVALUATION PRINCIPLES** The general principles that govern evaluation processes at all levels of the education system are summarised in the following features:

- Continuous and educational: evaluation should address educational processes at different times and be assimilated into everyday classroom tasks for use as a reference in decision-making. Therefore, evaluation is a factor for orienting and regulating the educational process.
- Global: it should address all the aptitudes established for the phase and evaluation criteria for the different areas. Moreover, it should encompass all aspects associated with the educational experience.

- **Criterion-based:** evaluation should be conducted on the grounds of the educational objectives and evaluation criteria established in the curriculum.
- **Systematic:** it should be conducted in accordance with a previously designed plan that should be carried out in an organised manner and at the same time be open and receptive to change.
- **Flexible:** diverse techniques and tools may be used in evaluation processes to adapt them to the specific traits of a given student body.

Evaluation criteria that provide teaching staff with information to design evaluation activities and which serve as a guide for their own planning decisions are included in each of the areas and subjects contained in the curriculum for the different phases, with the exception of pre-school. Evaluation criteria are the specific expression of generic and abstract phase and area objectives, which make it possible to evaluate such objectives, otherwise not liable to evaluation. This entails establishing the type and degree of learning expected of pupils in comparison with the aptitudes set out in the objectives.

Expanding on the open and flexible nature of the curriculum, it is designed as something unfinished, as a provisional proposal that can be changed and improved. Being open and flexible, the programme assimilates the very important principle of *catering for diversity*. Thus, this programme framework addresses two types of machinery to accommodate diversity, guaranteeing the institution of a more equitable education system: ordinary mechanisms and specific measures.

For pupils who encounter problems in their learning process, the curriculum envisages any number of possible adjustments through the successive levels of detail introduced in each school and learning group. For most pupils, these adjustments suffice to enable them to progress in the learning process, so their educational needs will be suitably met. Nonetheless, throughout their student years, and perhaps more intensely in the phases in which learning requirements are more complex, certain pupils, for different reasons, find it particularly difficult to reach the objectives and content in the curriculum established for the student body at large and consequently need other types of more specific adjustments.

The **ordinary measures** geared to the student body as a whole and envisaged in the education system to cater for diversity include: successive levels of *programme specification*, which involve gradual adjustments in the official or mandatory curriculum or the core curricula to adapt them to the needs of the autonomous region, educational establishment, group of pupils or individual pupil; *elective* areas and subjects, which afford pupils the opportunity to nurture and develop their own personal preferences; *reinforcement and support* activities provided in schools, a very widespread measure to accommodate diversity that is generally geared to instrumental areas (mathematics and the Spanish language); and *specific groupings*, flexible groups or split

## 2.1.5.

### ADAPTING THE MASTER PROGRAMME TO PUPIL DIVERSITY

sessions, which constitute a variation on the reinforcement or support model that covers more extensive ground and is always temporary.

When the ordinary measures to accommodate diversity prove to be insufficient to meet the educational needs of a specific pupil, the education system envisages a series of **special measures**. Such measures, in increasing order of exceptionality, include: *holding a pupil back* in a given key stage or class, *significant programme adaptations*, support for pupils with special educational needs, *programme diversification* and, as an extreme solution, *social guarantee programmes*. The first and therefore least exceptional measure is «being left back» and the last and most exceptional, enrolment in social guarantee programmes.

*Holding a pupil back* for an extra year in a key stage or class is a special measure geared to handling diversity that can only be adopted twice during compulsory schooling.

*Programme adaptations* entail adjustments to the curriculum for an individual pupil. When pupils prove to have special educational needs which, on the grounds of their persistence, origin or nature call for the modification of central aspects of the curriculum that are mandatory for most other pupils of the same age, significant programme adaptations may be made. A prior psychopedagogical assessment (conducted by the specialised counselling service) is requisite to application of this special measure, which involves removing content, objectives and evaluation criteria from the ordinary programme; moreover, the pupil's progress must be continuously monitored, with a view to narrowing the gap between his/her and the standard programme objectives wherever possible.

Schools have special *support* personnel who back up the work of other teaching staff for pupils with special educational needs requiring programme adaptations in several or all areas. Support arrangements vary from one school to another, depending on pupils' needs and school organisation, with activities taking place either in the classroom itself or in specific groupings with a small number of pupils outside the classroom context.

Programme diversification may be established in ordinary schools for certain pupils over the age of 16, subject to evaluation. *Programme diversification* is intended to enable pupils to reach compulsory secondary education objectives and, therefore, earn a secondary education diploma on the grounds of content or even whole areas that differ from those established for the student body in general.

*Social guarantee programmes* are established for pupils over the age of 16 who do not reach compulsory secondary education objectives. The purpose of these programmes is to provide pupils with a basic education and vocational training that will enable them to enter the working world or continue their education, usually by passing an entrance exam to enrol in intermediate level specific vocational training. This dual purpose means that social guarantee programmes straddle the education system and the working world and

thus encompass elements characteristic of compulsory secondary education and vocational training both; co-operation with other, especially municipal, authorities (Labour, Welfare), is therefore fostered in the implementation of these programmes. Social guarantee programmes are interinstitutional and therefore not regarded as strictly educational. Indeed, they entail the delivery of no diploma or certificate and they do not form a part of any of the levels, phases, key stages or grades into which the education system is organised.

As indicated above, the 1990 Constitutional Act on General Governance of the Education System (LOGSE), provides for the restructuring and reorganisation of the Spanish education system, introducing substantial changes in the approach to non-university education. The act establishes new phases, modifies the organisation and duration of others, etc. In the last ten years both the national Government and the autonomous regions have enacted a series of regulations to formulate the curriculum for each educational phase and level, thereby expanding on the general outline defined in the LOGSE.

The need to reform the organisation of the Spanish education system grew out of the combination of a series of legal, social and political aspects with other, more specifically educational, issues. It was prompted, firstly, by the references contained in the prior General Education Act of 1970 to a political system that had since disappeared. Secondly, a legal framework had to be established to develop constitutional provisions with respect to the governance of education under the country's new organisational structure, in which most educational competencies were to be gradually devolved from the national to the regional governments. From the educational standpoint, in turn, system reform was needed to correct certain shortcomings in the preceding legislation and to adapt it to the scientific, technological and social changes taking place in the last quarter century.

Certain aspects of the regulations expanding on the LOGSE were amended ten years after its enactment. Specifically, in December 2000 two royal decrees were approved to re-design the core curricula for compulsory secondary education and baccalaureate laid down in the initial legislation.

In view of the extent of the changes in the curriculum generated by the LOGSE and the regulations deriving from it, it may be sustained that such changes constitute the backbone of the present education system. This is the rationale, then, for the present sub-chapter, which describes the elements of the curriculum for each phase and level.

The **purpose** of this phase of education is to contribute to pupils' physical, intellectual, emotional, social and moral development, and help to compensate for possible shortcomings associated with their social, cultural or economic background.

## **2.2. CHANGES IN THE CURRICULUM FOR THE VARIOUS EDUCATIONAL PHASES AND FORMULAS**

### **2.2.1. PRE-SCHOOL EDUCATION**

The general **objectives** are organised around four core areas:

- children's discovery, understanding and control of their own bodies, providing them with a real and positive self-image, in order to enable them to evaluate their aptitudes and limitations;
- children's increasingly independent behaviour, to help them acquire affective and emotional self-assurance, develop their self-confidence and the ability to take initiatives, widen their circle of social relationships and gradually establish more articulate relationships both with adults and their peers;
- children's observation and exploration of their immediate social, natural and family surroundings, developing attitudes of respect for and participation in such surroundings, as they discover the most significant features and relations of their world; and
- children's development of the ability to elicit and represent different aspects of reality, expressing it in play, artistic activity and other forms of expression, with special emphasis on verbal language as a basic element of communication.

In their development of the curriculum for pre-school education, some autonomous regions have included further objectives.

The curriculum for pre-school education is structured around three **programme areas**: *personal identity and independence, discovery of the physical and social environment and communication and representation*. The approach to these areas or realms of experience is global and integrating and consists of conducting experiences that are significant to the children. However, given the globalising and integral nature of this phase of education, no distribution of school hours is envisaged for the various areas or realms; i.e., no specific timetables are established in this regard.

The curricular content, which is grouped around these domains or areas, covers concepts, procedures and attitudes.

The *personal identity and independence* area refers to the understanding, assessment and control that children gradually acquire of themselves as well as to their ability to deploy their own personal resources at any given time. In this process the child's interaction with his/her surroundings, increased motor control, realisation of capacities and limitations, process of differentiation from others and gradual independence from adults are considered to be important targets. This area addresses four major concepts: the body and self-image, play and movement, activity and everyday life, and, finally, attending to self needs.

The *discovery of the physical and social environment* area deals with the gradual extension of the child's experience, so that he/she acquires a better understanding of the surrounding world. This entails, in addition to a certain representation of the world, the development of feelings of belonging to, respect for, interest in and assessment of all the elements that go into that world. The content covered in this area includes: first social groups, living in society, objects, animals and plants. Moreover, this area must broach the edu-

cational treatment of possible ethnic and cultural differences present among children in this phase. Such diversity must be addressed from a guarantee of respect for and understanding of pupils' multiple backgrounds –and all that entails in terms of experience, interests and knowledge– and regarded as an opportunity for mutual understanding.

The essential aim of the *communication and representation* area is to contribute to improving relations between the individual and the environment. Children should learn to express and represent their experience, feelings, thoughts, etc., using various forms of communication. Such forms include gestural and corporal language, oral language, the various types of plastic expression, musical expression, written language and mathematical representation. Educational exercise in communication entails enhancing the skills needed to receive and interpret, as well as to convey or produce messages, and contributing to children's understanding of the surrounding world and their ability to express themselves originally, imaginatively and creatively.

Building on these basic elements, each of the autonomous regions is regulating its own curriculum, albeit with scant variations.

As far as the *communication and representation* area is concerned, specifically with regard to language content, the various autonomous regions with several official languages have included certain particular provisions in the pre-school curriculum to reflect this circumstance.

The *foreign language* area is not addressed in the pre-school education programme, although it is being introduced, on experimentally in some cases and permanently in others, in the second key stage of pre-schooling.

*Religion* is included in the second key stage of pre-school education for children whose parents request it: schools are under the obligation to offer this area, which is nonetheless voluntary for pupils. Schools provide alternative activities for children whose parents decide that they are not to participate in this area.

*Cross-curricular themes* and values such as moral education and peace, health, equal opportunities for both sexes or environmental and consumer education are addressed throughout this phase as well. The curriculum proposes broaching them globally, instead of including the respective content in a separate or specific objective, area or unit. These themes are intended to pervade educational activity as a whole, and be assimilated through the activities and experiences in which children participate during pre-school education. Nonetheless, each individual school may emphasise certain of the cross-curricular issues mentioned over others, focusing on the development of values that are most relevant to its respective context, on the grounds of specific needs and experience.

The **methodological principles** that should govern teaching action in this phase take a global perspective as their point of reference, to further significant learning. The global principle assumes that learning is the product of many associations, of relations between what is new and what has already

been learned, constituting a global process in which the individual is brought into contact with a reality that he/she wants to understand.

A child's physical and mental activity is one of the main sources of learning and development. The importance of play cannot be overstated as an activity characteristic of this phase: powerfully motivating, it holds substantial potential for both the child to establish significant relationships and the teaching staff to vary the content of the learning process, in particular as far as procedures and experiences are concerned.

Although important in all phases, emotional and relational aspects acquire special relevance in pre-school education. The creation of a warm, congenial and secure atmosphere is essential in this phase, in which children should feel loved and sufficiently self-confident to be able to confront the challenges entailed in obtaining a gradual understanding of their surroundings and acquiring the tools that enable them to access those surroundings. They establish a highly significant personal relationship with their teacher, which affords them the self-assurance and security needed for development. Peer interaction is both an educational objective and a primary methodological resource, since it encourages intellectual, emotional and moral progress.

In pre-school education, activities need to be organised flexibly and adapted to children's pace and the environment, including space, material resources and timing should be arranged in a way that takes account of their needs for affection, activity, relaxation, rest, nourishment, physical contact with objects, relations, communication and movement. Teaching is defined to be the intentional organisation of carefully prepared activities and experiences to further learning and, therefore, development.

School-family relations are requisite to guiding and facilitating the child's inclusion in and adaptation to the school environment. Such relations, based on communication and co-ordination, consist essentially of the exchange of information between teachers and families. Moreover, pre-school education is both preventive and compensatory in nature. Given the enormous importance of early intervention to prevent developmental problems from intensifying, this phase is crucial for children with special educational needs and requires teachers to be particularly alert to ensure co-ordinated action on the part of the various authorities concerned.

These same methodological principles, established in the nation-wide legislation, are addressed in the regulations adopted by all the autonomous regions because they are by nature adaptable to the circumstances prevailing in each.

The Ministry of Education establishes general guidelines for the entire country with regard to the **evaluation** process, the most prominent of which specify that it must be global, continuous, educational, regulatory, advisory and self-correctional. The standards to which performance is evaluated are contained in the educational objectives and evaluation criteria and it is incumbent upon teachers to evaluate both what pupils learn during teaching processes and their own educational effectiveness.

In keeping with these principles, the form teacher gathers information from all the professionals working with the group of children in question or catering for any one of them in particular to draft a report that is included in the pupil's academic record.

It is up to the teaching staff in this stage to adapt objectives and educational content to the pupils' characteristics and backgrounds as a way of suitably steering the evaluation process. Given the general nature of such evaluation, the staff should establish certain indicators or criteria to be able to reach a qualitative appraisal of how well the skills taught in each key stage have been learned, as well as to determine which evaluation strategies are most suitable.

The most appropriate evaluation techniques during this phase are parent-teacher interviews and teachers' direct and systematic observation of the child. Each teacher should make the criteria used in their evaluations as objective as possible, helping children to clearly understand what is expected of them. Evaluation results should also include the progress made by pupils and, as appropriate, any reinforcement and adaptation measures taken. All of the forgoing is used to write-up at least one report per quarter to inform parents of the progress made and difficulties detected in the period covered.

Evaluation should also take account of the assessment of teaching performance, to make any pertinent improvements and adapt the teaching process to educational characteristics and needs. Evaluation of the teaching process includes aspects relating to classroom organisation and the relationship between teachers and pupils, co-ordination among teachers in a given key stage, key stage consistency and the regularity and quality of contacts with parents.

All these aspects have been included, with minor variations, in the evaluation regulations laid down by the various autonomous regions.

The **purpose** of primary education is «to provide all children with a common education that enables them to acquire a basic cultural background, a command of oral, reading, writing and arithmetic skills, and growing behavioural independence in the context of their surrounding environment.»

## 2.2.2.

### PRIMARY EDUCATION

The general **objectives** in this phase are expressed in terms of abilities to be developed by pupils. At the end of this phase, children should have acquired a series of skills in areas such as communication, logical reasoning and understanding and the evaluation of their social and natural environments. They are expected to be able to correctly use the Spanish language as well, as appropriate, as the official vernacular language of their autonomous region, and other means of representation and artistic expression. They should be able to understand and express simple messages in a foreign language and perform simple arithmetic calculations and understand and use elementary logical procedures. They must acquire abilities that afford them self-sufficiency in their family and social lives and understand the fundamental characteristics of their physical, social and cultural surroundings. They should also learn the value of hygiene and a healthy body, the conservation of nature and the environment and physical education and sports as a vehicle to further their personal development.

These abilities are closely related to one another and are both the continuation of skills acquired in the pre-school phase and the foundation on which the learning will be built in compulsory secondary obligation. Assimilation of these abilities is broken down into a series of objectives.

A triple approach (conceptual, procedural and attitudinal) is taken to content, which, while organised into **programme areas**, is consistent throughout and global. The various areas contribute to the development of the abilities listed in the general objectives for this phase. The compulsory areas in primary education are: *natural, social and cultural environment; artistic education, physical education; Spanish language and literature; the official vernacular language and literature in the respective autonomous region; foreign language; and mathematics. Religion* is a compulsory area insofar as it must be included on the school curriculum, but voluntary from the standpoint of pupil participation. Alternative activities focusing on the analysis of and reflection on different aspects of social and cultural life are provided for children whose parents decide that they are not to participate in this area.

The basic aspects of each area, the amount of time to be devoted to each and a series of evaluation guidelines are established nation-wide, whereby a certain minimum number of hours must be devoted to the core curriculum for each area (Table 2.1). This core content accounts for 55% of the class time in autonomous regions with an official language in addition to Spanish and 65% in all others (with the extra 10% of free time to be devoted to teaching the vernacular language). The remaining class time (35% or 45%) is distributed as laid down by each autonomous region.

TABLE 2.1. PRIMARY EDUCATION CORE CURRICULUM AND BREAKDOWN OF CLASS HOURS BY KEY STAGE AND AREA. ACADEMIC YEAR 2000/01

Areas of knowledge	Key stage 1	Key stage 2
Knowledge of the natural, social and cultural env.	175	170
Artistic education	140	105
Physical education	140	105
Spanish language and literature	350	275
Foreign language	-	170
Mathematics	175	170
Religion/ Socio-cultural activities	105	105

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

Certain general objectives are established for each area and content is organised into subject blocks, open thematic units that group the subjects considered to be most suitable to develop the abilities specified in the objectives.

Subject to the minimum nation-wide class schedules, the different autonomous regions are competent to establish the schedule per key stage and area in their respective territories. This capacity gives rise to regional differences with regard to class hours allocated to each area of primary education. Such differences are reflected in the regulations developed in this regard by some autonomous regions, although others, which have yet to enact specific regulations in this regard, are governed by the class schedule established by the Ministry of Education (Table 2.2).

TABLE 2.2. YEARLY CLASS HOURS IN PRIMARY EDUCATION BY KEY STAGE, AREA AND AUTONOMOUS REGION. ACADEMIC YEAR 2000/2001

Areas	Andalusia			Balearic Isles			Canary Islands			Catalonia			Galicia		
	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>
Understanding the environ.	350	350	350	245	245	245	350	280	280	280	280	280	350	350	315
Artistic education	210	210	210	210	175	140	210	210	210	210	140	140	175	175	140
Physical education	210	210	140	210	175	140	140	140	140	175	175	140	175	175	140
Spanish language and literature	420	280	280	280	245	245	420	245	245	140	140	140	280	280	280
Vern. language and literature	-	-	-	280	245	245	-	-	-	140	140	140	280	280	280
Common asp. both languages	-	-	-	-	-	-	-	-	-	105	70	-	35	-	-
Foreign language	-	140	210	-	140	210	-	-	-	-	175	-	-	-	210
Mathematics	280	280	280	245	245	245	350	245	280	210	210	210	350	280	280
Religion/Socio-cultural activ.	105	-	-	105	-	-	105	-	-	105	-	-	105	-	105
School-allocated (catering for diversity, reinforcement, etc.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	210	140	-	-	-	-
Total <sup>1</sup>	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,750
Areas	Navarre <sup>2</sup>			Basque Country			Valencian R.			Other regions					
	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>
Understanding the environ.	350(245)	280(245)	280(245)	175	175	175	210	280	280	280	280	280	350	350	280
Artistic education	210(210)	210(140)	210(140)	140	105	105	210	210	140	140	140	140	210	210	210
Physical education	175(175)	140(140)	140(140)	175	175	175	210	140	140	140	140	140	210	210	210
Spanish lang. and lit.	350(280)	280(245)	280(245)	280	245	245	280	210	210	210	210	420	420	280	280
Vern. language and literature	(280)	(245)	(245)	280	245	245	280	210	210	210	210	210	-	-	-
Foreign language	-	210(210)	210(210)	-	175	175	-	140	140	140	140	140	-	-	210
Mathematics	280(280)	280(245)	280(245)	210	210	210	280	280	280	280	280	280	280	280	280
Religion/Socio-cultural act.	105(105)	105(105)	105(105)	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
School-allocated (catering for diversity, reinforcement, etc.)	105(0)	70(0)	70(0)	210	140	140	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total <sup>1</sup>	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575	1,575

- (1) A further 175 hours for recreation are to be added to the number of hours per key stage shown.
- (2) The class time shown in brackets refers to schools teaching in both the Spanish and Basque languages (models A, B and D).
- (3) The regulations governing primary education in the Balearic Isles region are the general standards established by the Ministry of Education, adapted in terms of class hours to take account of the existence of an official vernacular language on the islands.

The *foreign language* area is subject to certain special circumstances. While generally established to be taught beginning in the second key stage, it is now being experimentally or permanently included in the first key stage in nearly all autonomous regions.

Further to the demands of society at large, ethical values and cross-curricular subjects are likewise addressed throughout this phase in the different areas; issues such as human rights, peace, health, gender equality and leisure time and environmental, sex, consumer and pedestrian education are dealt with in this manner. Depending on needs and experience, schools may stress certain of these cross-curricular subjects over others and focus their efforts on furthering the development of values of greatest relevance to their respective communities.

Generally speaking, **teaching methodologies** in primary education should be geared to pupil development through integration of their experience and learning. Education should be personalised and adapted to each child's learning pace.

Teaching methods are incumbent upon the teacher, but must respect a series of general methodological principles set out by the autonomous regions to regulate teaching practice in primary education. Such principles are valid for all the areas addressed in this phase, the foremost among which are:

- Content is organised from a global approach, so problems and situations are broached within a specific context and as a whole.
- The grounds for learning are pupils' constructive activity, in which the teacher is regarded as a mediator who enables pupils to establish a relationship between prior and new knowledge and experience.
- The teaching process must be guided by the need to guarantee the applicability of what is learned, so that the content serves pupils both in their everyday lives and to acquire further knowledge. The development of planning and regulatory strategies and abilities in connection with learning itself should be furthered so that each pupil is able to learn on his/her own.
- Play is a particularly suitable resource in this phase.

In primary education **evaluation** of pupils' learning processes must be continuous and global and must be conducted taking account of the educational objectives and evaluation criteria established in the curriculum. Teachers must evaluate both their pupils' progress and educational processes and their own teaching performance.

As an outcome of the evaluation process, at the end of each stage, pupils may be promoted to the following stage, providing they have reached the stage objectives; otherwise, pupils may be held back for one more year in the same key stage. Such action may only be taken once in any given key stage and must be recommended by the form teacher, on the grounds of the rest of the group teachers' reports. Before a decision to hold a pupil back is made, a meeting must be held with the his/her parents or legal guardians and supplementary educational measures must be defined, which should be geared to

ensuring that the pupil reaches educational objectives. Similarly, if in the framework of the continuous evaluation process a pupil does not progress along the lines of the programmed objectives, teachers may adopt suitable educational reinforcement measures and, as appropriate, programme adaptations.

The appraisal of pupils' progress is expressed in one of the following terms: (he/she) progresses suitably (PA), when this is the case, or needs improvement (NM) otherwise.

The official document containing the results of evaluation and decisions relating to each pupil's academic progress is the child's school journal. Information relating to pupils' evaluation process is reflected in three documents: academic records, evaluation certificates and personalised evaluation reports.

An initial assessment must be conducted of each child when first enrolling in primary education, which should include information on whether or not they attended pre-school, as well as medical or psychopedagogical data of interest in the school context. This information is supplemented with the form teacher's observations on the child's baseline skills at the outset of the primary education experience.

The above guidelines have been included, with minor variations, in the evaluation regulations drafted by the various autonomous regions.

This phase of education is organised around two basic and complementary principles: comprehensiveness and catering for diversity. This approach endeavours to provide pupils with well-rounded training, by establishing core requisites that are the same for all pupils, while also envisaging gradual curricular differentiation in the upper classes.

### 2.2.3.

#### COMPULSORY SECONDARY EDUCATION (ESO)

In the first key stage, the existence of fewer electives involves having to deal with different pupil capacities, motivations and interests within the classroom context. In the second key stage, programme structure and organisation are more complex with a progressively broader scope for elective studies.

The **purpose** of compulsory secondary education is to «convey to pupils the basic substance of their culture, train them to assume their responsibilities and exercise their rights and prepare them for employment, intermediate specific vocational training or baccalaureate».

The **objectives** to be reached by pupils during ESO entail the development of the abilities defined by the LOGSE for this phase of education. The skills in question are: understand and correctly express complex texts and messages, both oral and written, in Spanish and, as appropriate, in the official vernacular language of the respective autonomous region; progress in the command of a foreign language; develop the habit of critical thinking; acquire a respect for the basic beliefs and attitudes inherent in our cultural tradition and heri-

tage and social habits in connection with health, consumer awareness and the environment; cultivate a spirit of co-operation, moral responsibility, solidarity and tolerance to eradicate discrimination; analyse the main factors involved in social events; reach an understanding of the laws of nature, with a feel for the practical dimension of knowledge; acquire a basic technological background and an understanding of social, natural and cultural environments to be able to use them as educational vehicles.

The **programme areas** into which compulsory secondary education is organised are similar to the areas set out for primary education, but the scope of study is more precisely delimited. These areas branch out into different subjects, from among which pupils may choose a number of electives.

The *foundation areas* that comprise the core curriculum are: *life and physical sciences, physical education, plastic and visual education, social science, geography and history, foreign languages, Spanish, official vernacular language of the respective autonomous region, literature, mathematics, technology and music*. Religion, as in the other educational levels, must be offered by the schools but is not a requisite for pupils. In the second key stage, the autonomous regions may organise the life and physical sciences area into two different subjects: *biology / geology* and *physics / chemistry*; they may also decide to offer two varieties of *mathematics* in fourth class, with different syllabi. Likewise in this last class, the unit «Moral life and ethical reflection» under the *social science, history and geography* area, is organised as a specific subject known as *ethics*. Furthermore, in this last class of the phase, pupils are to choose two electives from among the following four areas: *life and physical sciences, plastic and visual education, music and technology*. Where *life and physical sciences* is organised into two separate subjects, pupils must choose two from among the resulting five subjects. This level of schooling also includes basic vocational training that confers a practical and semi-vocational dimension on the instruction delivered.

No education is complete or able to guarantee sufficient quality unless it addresses a series of values referring essentially to life in community and society and largely related to needs, demands and problems whose relevance to the school community, in view of recent developments, makes them issues that must be dealt with in that context. This is achieved via *cross-cultural themes* (moral and civic education, values such as peace and gender equality and environmental, sex, health, consumer and pedestrian/driver's education) which do not correspond exclusively to any one area of instruction, but rather are globally present in the objectives and content of all the various areas and are incumbent upon teachers and, therefore, the educational community. Each school, depending on its needs and experience, can stress certain of the themes mentioned over others and focus its efforts on furthering the development of the values that are most relevant to their respective communities.

In addition to these foundation areas that comprise the core curriculum, the curriculum includes *electives* whose weight in the school schedule increases in the upper classes. Schools are under the obligation to offer at

least one second foreign language throughout compulsory secondary education and at least one year of classical studies in the second key stage as electives.

The basic aspects of the curriculum for each of the areas as well as the distribution of class time under the core curriculum applicable nation-wide (Table 2.3) are presently being reformed. Since the amendments introduced under the reform of the core curriculum for compulsory secondary education, approved in December 2000, will not be implemented until academic year 2001/02, what follows is a description of the phase as in effect in academic year 2000/2001. The essential aspects of the reform are discussed at the end of this section.

The core curriculum may not, under any circumstances, account for over 55% of the class time in autonomous regions with a vernacular language in addition to Spanish, or over 65% in those that have no such language.

TABLE 2.3. COMPULSORY SECONDARY EDUCATION CORE CURRICULUM AND BREAKDOWN OF TOTAL CLASS HOURS BY KEY STAGE AND AREA. ACADEMIC YEAR 2000/01

Area of knowledge	1 <sup>st</sup> key stage	2 <sup>nd</sup> key stage
Life sciences	140	90
Social science, history and geography	140	160
Plastic and visual education	70	35
Physical education	70	70
Spanish language and literature	210	240
Foreign languages	210	240
Mathematics	140	160
Music	70	35
Technology	125	70
Religion /Alternative act.	105	105

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

On the grounds of these basic criteria, each autonomous region establishes its own curriculum, determining schools' weekly schedules. This regional right to establish curriculums and schedules gives rise to differences among them in the number of class hours allocated to the different areas taught in compulsory secondary education. Such differences are reflected in the regulations in effect in this regard. The autonomous regions that have not enacted their own schedules are governed by the class time distribution laid down by the Ministry of Education (Table 2.4).

TABLE 2.4. WEEKLY CLASS HOURS DEVOTED TO EACH AREA/SUBJECT IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION BY AUTONOMOUS REGION, ACADEMIC YEAR 2000/01

Areas and subjects	Andalusia				Balearic Isles				Canary Islands				Catalonia <sup>4</sup>				Galicia			
	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>
Spanish language and literature	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	1.5	1.5	1.5	1.5	4	2	3	3
Regional vernacular language	-	-	-	-	3	3	3	3	-	-	-	-	1.5	1.5	1.5	1.5	4	2	3	3
Foreign language	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
Mathematics	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
Soc. science, history and geography	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	4
Ethics	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Physical education	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Life and physical sciences	3	3	4	-	3	3	4	-	3	3	4	-	2	2	2	2	3	3	3	-
▪ Physics and chemistry <sup>1</sup>	-	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
▪ Biology and geology <sup>1</sup>	-	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
Plastic and visual education <sup>1</sup>	2/3	2	3 <sup>2</sup>	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	3	-	2	3
Technology <sup>1</sup>	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2 <sup>1</sup>	3	3	2	2	2	2	-	4	3	3
Music <sup>1</sup>	1/3	2	3 <sup>2</sup>	3	2	2	2	3	1	1	2	3	1	1	1	1	-	3	2	3
Electives	2	2	2	6 <sup>3</sup>	2	2	2	4	2	2	2	4	7	7	10.5	10.5	2	2	2	6 <sup>3</sup>
Religion/Alternative act.	2	1	2	1	1.5	1.5	1	2	2	1	1	2	-	-	-	-	2	2	2	1
Counselling	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>	<b>26/28</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30.5</b>	<b>30.5</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

Areas and subjects	Navarre <sup>5</sup>				Basque Country <sup>6</sup>				Valencian R.				Other regions			
	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>
Spanish language and literature	4(3)	4(3)	4(3)	4(3)	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4
Regional vernacular language and literature	(3)	(3)	(3)	(3)	4	3	4	3	3	3	3	3	-	-	-	-
Foreign language	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mathematics	4	3(4)	4	4(3)	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Soc. science, history and geography	3	3	3	3	3	3	2.5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ethics	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Physical education	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Life and physical sciences	3	3	4(3)	-	2	3	4	2.5	3	3	4	-	3	3	4	-
▪ Physics and chemistry <sup>1</sup>	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3
▪ Biology and geology <sup>1</sup>	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3
Plastic and visual education <sup>1</sup>	-	3(2)	2	-	1	1	1	2.5	1.5	1.5	2	3	2	2	2	3
Technology <sup>1</sup>	2	3(2)	-	3	2	2	2.5	2.5	2	2	3	3	2	2	3	3
Music <sup>1</sup>	3(2)	-	2	-	1	1	1	2.5	1.5	1.5	2	3	2	2	2	3
Electives	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	2	2	3	5	2	2	2	4	2	2	2	4
Religion/Alternative act.	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2
Counselling	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

- (1) In 4<sup>th</sup> class, pupils must choose two from among the five options specified.
- (2) As semester courses, these two areas together count as one.
- (3) Pupils must take two three-hour electives.
- (4) In Catalonia class time is distributed in terms of key stage. To make the schedule under this system comparable to the class time defined by other educational authorities, the distribution of credits shown on the table is the average for each class and subject/area computed from the figures for the stage as a whole. In addition to the number of hours shown as the total, an extra weekly «synthesis hour» is required in each class, as well as a certain amount of time each week devoted to studying common linguistic structures (one hour in each 1<sup>st</sup> key stage class and 30 minutes in each 2<sup>nd</sup> key stage class).
- (5) In Navarre there are two models with different class schedules: model D (weekly class time shown in brackets), which includes the Basque language as a foundation subject, and model A, which does not include this requisite. In fourth class, pupils must choose two 3-hour subjects from among the following options: classics, world literature/economic geography and initiation to vocational training.
- (6) The Basque Country establishes the number of hours for each area jointly for each key stage. Schools are authorised to distribute the total hours in each area or subject in different weekly time units. The schedule shown in the table is merely a model proposed by the education authority and therefore subject to variation from one school to another. In 4<sup>th</sup> class, pupils must choose two subjects from among life and physical sciences, plastic and visual education, technology and music; in 3<sup>rd</sup> they must choose two 1.5-hour electives and in 4<sup>th</sup>, two 2.5-hour electives.

*Source:* Formulated by CIDE from legal texts.

Each autonomous region has defined a series of electives from among which schools may choose, thereby furthering their independence with respect to the definition and programming of their educational design. Moreover, each region may authorise the delivery of electives not included on the suggested list in response to specific requests received from schools in this regard.

In compulsory secondary education teaching methodologies are incumbent upon teachers, subject to a series of general principles laid down in regional regulations. Such methods must be adapted to pupil's personal characteristics, and foster their ability to learn on their own as well as to encourage teamwork. Pupils should be introduced to the fundamentals of reality, pursuant to the basic principles of the scientific method. The teaching process should be governed by the principle of applicability, which lies essentially in the premise of «learning to learn» and ensures that the knowledge acquired is usable in the real life circumstances that pupils may encounter.

In compulsory secondary education pupil **evaluation** must be continuous and integrated, although applied discretely by area. It is understood to be continuing insofar as it is an integral part of the pupil's teaching-learning process, with a view to detecting difficulties, ascertaining causes and adapting activities accordingly. And it is integrated because it must take account of the general skills to be acquired in this phase in terms of area or subject objectives. Therefore, the standards for comparison in continuous evaluation must be the general objectives for each phase and area, as well as the general evaluation criteria established by the different autonomous regions. These objectives and criteria are adapted to the context of individual schools and student body characteristics and sequenced within each key stage in the draft curriculum drawn up by the school. This draft must also specify assessment strategies and tools and provide for pupil participation in evaluation through self-evaluation and group evaluation processes.

Evaluation is to be performed by each group's teaching team and co-ordinated by the form teacher under counselling department guidelines. The comments ensuing from the evaluation process are set out in three documents: the academic record, the evaluation certificates and personalised assessment reports; the school journal, in turn, is each pupil's official record of evaluation results and decisions relating to their academic progress.

The staff in charge of each group of pupils, co-ordinated by the form-teacher, meet in so-called *evaluation sessions* to assess, on the one hand, what pupils have learned and how it compares to curriculum objectives and, on the other, their own performance as teachers. At least three evaluation sessions are held throughout the school year for each group, without prejudice to the provisions of each individual school's educational design. During the last evaluation session at the end of the first key stage and at the end of each school year in the second key stage, teachers must decide, collegiately and on the grounds of the evaluation process, whether or not each individual pupil should be promoted to the following stage or class. The **promotion** criterion is the pupil's ability to benefit from the following key stage or class curriculum, given the skills developed in general. As appropriate, the decision adopted will go hand-in-hand with supplementary educational measures geared to helping the pupil reach programme objectives.

In the context of continuous evaluation, when pupils are promoted with a failing mark in one of the subjects or areas, subsequent achievement of the respective objectives may be determined by the teacher of the subject or area in the class to which the pupil is promoted. In the event of elective areas or subjects that the pupil is no longer taking, determination of achievement of the objectives is incumbent upon the area department, on the grounds of the supplementary educational measures that the teaching team may have adopted to enable the pupil to reach such objectives.

The decision to leave a pupil back for one year in a key stage or class may be taken once, either at the end of the first key stage or after any of the classes in the second key stage. Where no such decision is taken, even though the programme objectives have not been reached, will continue their learning process in the next key stage or class with programme adaptations as necessary. In the event the pupils in such circumstances are over the age of 16, after hearing the pupil and his/her parents and reviewing a prior psychopaedagogical assessment of the pupil and an Educational Inspection report, the teaching team, in conjunction with the counselling department may exceptionally establish a diversification programme designed to enable the pupil to acquire the general skills defined for the phase. Moreover, the group teachers, under the guidance of the school's counselling department and after hearing the pupil and his/her parents, may likewise exceptionally decide not to promote a pupil who has already been held back once, although the stage or class involved may not be the same as on the first occasion, and providing they feel that the pupil has the necessary potential to earn a secondary education diploma. Such decision is subject to the implementation of any necessary supplementary educational measures.

Pupils' marks are reflected on the certificates drawn up at the end of the first key stage and after each class in the second stage. Evaluation results are expressed in the following terms: unsatisfactory (In), satisfactory (Sf), good (B), outstanding (Nt) and first class (Sb).

Pupils who at the end of ESO reach the programme objectives for this phase of education earn a *secondary education diploma*, which qualifies them for baccalaureate or intermediate specific vocational training. The teaching team for each group of pupils, co-ordinated by the form teacher and under the guidance of the schools' counselling department, may propose to deliver the diploma to pupils who, while having failed some one of the areas or subjects, have achieved the general objectives for the phase. In any event, when they reach the end of the phase pupils receive both a certificate attesting to the classes completed, the marks earned in the different areas and subjects and non-requisite and confidential counselling on their academic and professional future. Pupils or their legal representatives may lodge objections to the final marks.

Pupils who do not reach the ESO objectives may enrol in social guarantee programmes, which are designed to provide them with basic and vocational training that will enable them to enter the labour market or continue their education in intermediate specific vocational training, after passing the respective entrance exam.

As indicated above, in December 2000, the **core curriculum for compulsory secondary education was re-designed**. The aims pursued in this reform are to focus more intensely on instrumental areas such as Spanish and mathematics by allotting more class time to these subjects; include units on new information and communications technologies in the technology area; enhance understanding of classical culture by expanding the obligation to offer such studies to two classes; and update the syllabi in all areas. The reform designs to reach these objectives by amending basic aspects of the programme and the distribution of class time in the core curriculum.

The new definition of the basic aspects of the curriculum calls for greater specificity in the determination of objectives, content and evaluation criteria in all areas, in addition to redistribution of subjects by class. In the new text, content, presented after the introduction to the formulation of area objectives, is sequenced by classes and the differentiation between concepts, procedures and attitudes is eliminated. Evaluation criteria, previously enunciated in general terms for each area, are specified and defined separately for the first key stage and each class in the second stage.

The changes in the distribution of class time for the core curriculum affect the first key stage only, with more time allotted to Spanish language and literature and mathematics and a concomitant reduction in the hours devoted to plastic and visual education and music (Table 2.5).

TABLE 2.5. COMPULSORY SECONDARY EDUCATION CORE CURRICULUM AND BREAKDOWN OF TOTAL CLASS HOURS BY KEY STAGE AND AREA. ACADEMIC YEAR 2001/02

Area of knowledge	1 <sup>st</sup> key stage	2 <sup>nd</sup> key stage
Life and physical sciences	140	90
Social science, history and geography	140	160
Plastic and visual education	35*	35
Physical education	70	70
Spanish language and literature	245*	240
Foreign languages	210	240
Mathematics	175*	160
Music	35*	35
Technology	125	70
Religion /Alternative act.	105	105
<b>TOTAL</b>	<b>1.280</b>	<b>1.205</b>

(\*) Figures amended by new Royal Decree 3473/2000.

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

In addition to the above partial changes, the reform addresses two global measures. The first refers to the possibility, when the life and physical sciences area is organised into two different subjects (biology and geology; physics and chemistry), to evaluate and mark them separately in third class as well as in fourth. This measure is designed to vest schools with greater educational independence in connection with these subjects and encourage a more in-depth approach to these disciplines. The second amendment provides that schools must offer the classics as an elective in two second key stage classes.

In conclusion and with respect to the timetable for applying these reforms, the class hours for the new core curriculum (Table 2.5) will be implemented in academic year 2001/02, whereas the other amendments will become effective in academic year 2002/03 for the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> classes of ESO and in academic year 2003/04 for the 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> classes.

**2.2.4. BACCALAUREATE** Baccalaureate instruction is organised into four branches (arts; life and physical sciences and health; humanities and social science; and technology) designed to enable individual students to chart the course of their own training in the way best suited to their abilities and academic and career interests. Under the terms of the LOGSE the national Government may, on agreement with the autonomous regions, establish new branches or modify the ones defined.

Baccalaureate is attributed the triple **purpose** of preparing pupils for university training, advanced specific vocational training or joining the labour market. Therefore, this phase of education addresses instruction, propaedeutic

and counselling issues from an approach that combines the principles of unity, diversity and specialisation.

With respect to the basic purposes and functions attributed to baccalaureate, the LOGSE lays down a series of general **objectives**, expressed in terms of abilities and referred to a series of dimensions. Such abilities are related to the command of Spanish and each autonomous region's vernacular language; proficient oral and written expression in a foreign language; analysis and critical appraisal of the contemporary world; understanding of the bases underlying the scientific method and research and command of the scientific-technological substance of the branch chosen; use of physical education and sports to further personal development; and development of artistic and literary sensitivity.

Regardless of the branch in which pupils are enrolled, the programme is organised into **subjects**, with a distinction being drawn between *general requisites*, which are geared to pupils' general education and reinforcing the value of baccalaureate as the phase that caps the educational experience; *branch requisites*, which train students in specific academic or professional fields supplementary to the basic educational function; and *electives*, which contribute to rounding out and enhancing the branch chosen (Table 2.6).

As in the other phases, the school time allotted for the core curriculum may account for no more than 55% of the total class time in regions with an official vernacular language other than Spanish and 65% for regions with no such additional language. In the former, then, 10% of the class time is devoted to the delivery of education relating to the vernacular language.

TABLE 2.6. BACCALAUREATE CORE CURRICULUM. ACADEMIC YEAR 2000/01

General requisites			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Physical education (35 hours)</li> <li>▪ Philosophy (70 hours)</li> <li>▪ History (70 hours)</li> <li>▪ Spanish language and official vernacular language in the autonomous region and literature (210 hours)</li> <li>▪ Foreign language (210 hours)</li> </ul>			
Branch requisites (70 hours per subject)			
Arts	Life and physical sciences and health	Humanities and social sciences	Technology
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Artistic drawing I</li> <li>▪ Artistic drawing II</li> <li>▪ Delineation</li> <li>▪ Volume</li> <li>▪ Art history</li> <li>▪ Graphic image</li> <li>▪ Fundamentals of design</li> <li>▪ Techniques in graphic-plastic expression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Physics and chemistry</li> <li>▪ Biology and geology</li> <li>▪ Mathematics I</li> <li>▪ Mathematics II</li> <li>▪ Physics</li> <li>▪ Chemistry</li> <li>▪ Biology</li> <li>▪ Delineation</li> <li>▪ Earth and environmental science</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Latin I</li> <li>▪ Latin II</li> <li>▪ Greek</li> <li>▪ Art history</li> <li>▪ History of philosophy</li> <li>▪ History of the contemporary world</li> <li>▪ Geography</li> <li>▪ Economics</li> <li>▪ Economics and business administration</li> <li>▪ Appl. math., soc. sci. I</li> <li>▪ Appl. math., soc. sci. II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Physics and chemistry</li> <li>▪ Mathematics I</li> <li>▪ Mathematics II</li> <li>▪ Delineation</li> <li>▪ Physics</li> <li>▪ Mechanics</li> <li>▪ Electrotechnology</li> <li>▪ Industrial technology I</li> <li>▪ Industrial technology II</li> </ul>

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

The Ministry of Education stipulates that schools must schedule *electives* in accordance with student demand and teaching staff expertise, although a second foreign language is a compulsory elective in all regions from the standpoint of curricular offering.

The different autonomous regions have gradually regulated their offering of electives to round out their curricula. Academic organisation permitting, pupils may choose electives included under another branch offered in the school. To facilitate such choice, branch requisites which, while not chosen as such, are required for the university entrance exam for which pupils may wish to opt, are scheduled by the school in differentiated groups and time slots.

*Religion*, in turn, is a subject that schools are required to offer but which pupils are free to take or otherwise. Those who do not, participate in alternative study activities designed by each region.

On the grounds of these core requirements, all the autonomous regions are formulating their official curriculums for their scope of competence. Such programmes govern the respective electives (taking account of school proposals, as appropriate) and the breakdown by class of requisites and branch subjects, as well as the weekly schedule (Table 2.7). At this writing nine regions have set up their curriculums, while the rest are governed by Ministry of Education standards.

TABLE 2.7. WEEKLY BACCALAUREATE SCHEDULE (BOTH CLASSES) BY AUTONOMOUS REGION. ACADEMIC YEAR 2000/01

Subjects		Andalusia	Balearic Isles	Canary Islands	Catalonia	Galicia	Madrid	Navarre <sup>1</sup>	Basque Country	Valencian R.	Other regions
General requisites	Physical education	2	2	2	2	2	2	2(2)	2	2	2
	Philosophy	4	3	1	3	3	4	4(4)	3	3	3
	History	3	3	3	3	3	4	4(4)	3	3	3
	Spanish language and literature	6	5	6	4	6	6	6(6)	6	5	6
	Regional language and literature	-	5		4	6	-	0(6)	6	5	-
	Foreign language	5	6	6	4	6	6	6(6)	6	6	6
Branch requisites	First	8	8	8	38 credits <sup>2</sup>	8	8	8(8)	8	6	8
	Second	8	8	8		8	8	8(8)	8	8	8
	Third	8	8	8		8	8	8(8)	8	8	8
Electives	First	5	8	8	8	8	6(6)	8	7/8	8	
	Second	6/8	4	4	4	4	4(4)	4	4	4	
	Third	3/4	-	-	-	-	-	-	-	-	
Other	Religion/Alt. activities	2	2	2	2	2	2	2(2)	2	2	2
	Counselling	-	1	2	2	-	2	-	1	1	1
<b>Total</b>		<b>60/63</b>	<b>63</b>	<b>60</b>	<b>62</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>58(64)</b>	<b>65</b>	<b>62/63</b>	<b>59</b>

(1) In Navarre there are two branches with different hourly breakdowns: model D (weekly hours shown in brackets), which includes the Basque language as a foundation subject, and model A, which does not.

(2) Branch subjects, electives and research work.

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

The core curricula for baccalaureate, as for compulsory secondary education, are presently being re-designed. The **reform of the baccalaureate core curriculum**, approved in December 2000, amends the structure and core curriculum in this phase to ensure seamless continuation of the new core curriculum for compulsory secondary education and to introduce new ideas in some of the general and branch requisite syllabi, as well as in the formulation of the curriculums themselves, updating them from the scientific and technological standpoints. These changes affect both the structure and organisation of this phase of education and the basic aspects of the curriculum and class time distribution by area.

As far as baccalaureate structure is concerned, the reform specifies the general requisites that must be taken in each of the two classes; it also adds new branch requisites, divides an existing subject in two and eliminates others (Table 2.8). Philosophy is included as a requisite in both classes and the number of hours devoted to this subject is doubled.

All students in first class must take the following subjects: physical education, philosophy I, Spanish language, official vernacular language of the autonomous region and literature I, foreign language I and three branch requisites; and those in second class must take: philosophy II, history, Spanish language, official vernacular language of the autonomous region and literature II, foreign language II and three branch requisites. The new regulations likewise specify that branch requisite associated with any of the avenues for qualifying for university enrolment must be delivered as part of the second class curriculum.

As far as branch requisites are concerned, the new provisions call for adding a new subject, delineation II, to the Arts, life and physical sciences and health and technology branches; music history and Greek II are added to humanities and social sciences, while history of philosophy is removed from the curriculum.

TABLE 2.8. BACCALAUREATE CORE CURRICULUM. ACADEMIC YEAR 2003/04

General requisites			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physical education</li> <li>• Philosophy I</li> <li>• Spanish language, vernacular language of autonomous region and literature I</li> <li>• Foreign language I</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophy II</li> <li>• History</li> <li>• Spanish language, vernacular language of autonomous region and literature II</li> <li>• Foreign language II</li> </ul>	
Branch requisites			
Arts	Life and physical sciences and health	Humanities and social science	Technology
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artistic drawing I</li> <li>• Artistic drawing II</li> <li>• Delineation I</li> <li>• Delineation II</li> <li>• Volume</li> <li>• Art history</li> <li>• Graphic image</li> <li>• Fundamentals of design</li> <li>• Techniques of graphic-plastic expression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physics and chemistry</li> <li>• Biology and geology</li> <li>• Mathematics I</li> <li>• Mathematics II</li> <li>• Physics</li> <li>• Chemistry</li> <li>• Biology</li> <li>• Delineation I</li> <li>• Delineation II</li> <li>• Earth and environ. science</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latin I</li> <li>• Latin II</li> <li>• Greek I</li> <li>• Greek II</li> <li>• Art history</li> <li>• Music history</li> <li>• Contemporary history</li> <li>• Geography</li> <li>• Economics</li> <li>• Economics and business administration</li> <li>• Appl. math. soc. science I</li> <li>• Appl. math. soc. science II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physics and chemistry</li> <li>• Mathematics I</li> <li>• Mathematics II</li> <li>• Delineation I</li> <li>• Delineation II</li> <li>• Physics</li> <li>• Mechanics</li> <li>• Electrotechnology</li> <li>• Industrial tech. I</li> <li>• Industrial tech. II</li> </ul>

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

In addition to the changes in basic aspects of the curriculum, which affect all areas, the syllabi and evaluation criteria for the requisites Spanish language and literature and foreign language are not formulated separately for regions with an official language other than Spanish, the only differentiation being in terms of class (I and II).

The only change in the class time breakdown for the baccalaureate core curriculum is in connection with the subject philosophy, which is allocated double the number of hours (Table 2.9). According to the implementation timetable for the reform, it will come into effect in school year 2002/03 for the first class of baccalaureate and in 2003/04 for the second class.

TABLE 2.9. BREAKDOWN OF TOTAL BACCALAUREATE CORE CURRICULUM CLASS HOURS. ACADEMIC YEAR 2003/04

Subjects	Hours
Physical education	35
Philosophy	140*
History	70
Spanish language and literature	210
Foreign language	210
Religion/Alt. studies	70
Six branch subjects	420
<b>TOTAL</b>	<b>1,155</b>

(\*) Amended by Royal Decree 3474/2000.

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

In baccalaureate, teaching and learning process **methodology** is geared to furthering students' ability to learn on their own as well as in teams and apply suitable research methods. It must also stress the relationship between the theoretical aspects taught and their practical applications in everyday life. These basic guidelines constitute the framework in which teachers develop their syllabi. Consequently, in the classroom, they should abide by the pedagogical principles underlying the core curriculum as well as the specific methods for teaching their respective subjects. The use of video and computers has been introduced in classrooms through a number of new technologies programmes, under the encouragement of the various autonomous regions.

The basic features of baccalaureate student **evaluation and promotion** are the same nation-wide, although each region establishes its own evaluation criteria in its curriculum, which are subject to further specification in each school.

Baccalaureate student **performance is evaluated** continuously. Such assessments are subject-based and referred to the educational objectives and evaluation criteria established in each autonomous region's curriculum. In the evaluation process, teachers must take account of all the subjects delivered in the class, students' academic maturity as compared to baccalaureate objec-

tives and their potential to progress in subsequent studies. The marks are expressed on a numerical scale from one to ten, with no decimals, in which five is the passing mark.

Evaluation is conducted by the teaching team in charge of each group of students, co-ordinated by the form teacher under the guidelines of the counselling department. Students failing any of the subjects in June can take a special make-up exam in September.

According to the rules on promotion or otherwise, no student may be enrolled in baccalaureate for more than four years. Students in first class who have failed more than two subjects must repeat that class. Moreover, any student with more than three subjects outstanding at the end of the second class must repeat the entire class, whereas those with three subjects or less outstanding need only repeat the subjects in question.

Form teachers, the teachers of the various subjects and the schools' teaching co-ordination bodies maintain fluent communication with students and their parents with respect to the appraisal of performance. In this regard, the school provides information on the objectives, content and evaluation criteria established in the models for the different subjects as minimum requisites to pass. Students or their legal representatives can lodge objections to the final marks obtained in the June and September examinations.

Students who have a passing mark in all subjects and therefore successfully complete baccalaureate earn a baccalaureate diploma, which specifies the branch of study and average mark. With this diploma in hand, students are eligible to enrol in advanced vocational training courses, specialised formula education or university, the latter subject to passing an entrance exam. Qualification for the entrance exam and, therefore, access to university as well as enrolment in advanced specific vocational training is subject to the kind of training acquired during baccalaureate; i.e., in order to opt for a given kind of studies students must have preferably taken certain branches and subjects requisite to the respective options in place for the university entrance exam or the different vocational training courses.

There are, moreover, other **branches** of baccalaureate, namely: night school baccalaureate, distance baccalaureate and international baccalaureate.

*Night school* and *distance baccalaureate* are based on the principles of life-long education and are offered to adults and in general anyone with a secondary education diploma who is unable to attend classes during the day for justifiable reasons. To accommodate the special characteristics of this part of the student body, certain changes in phase organisation are advisable to adapt the programme to the circumstances.

*International baccalaureate*, in turn, is a two-year programme designed as preparatory education for university enrolment. Its purpose is to promote student mobility and international cultural exchange through enhanced communications and cultural relations. The curriculum is formulated by internatio-

nal commissions and experts. International baccalaureate qualifies graduates for enrolment in universities in a number of different countries, in accordance with their respective regulations.

#### 2.2.5. VOCATIONAL TRAINING

The sweeping reform of vocational training, hammered out in a process that began in the late eighties and culminated in 1990, entailed substantial renovation of this part of the education system. The first step in the implementation of the reform was the establishment of basic general guidelines defining a common structure for the academic regulation of vocational instruction. Thereafter, the various diplomas and respective core curricula were approved for the country as a whole. Once the catalogue of diplomas was drawn up and in the wake of the implementation of some of the training courses ahead of schedule, the need arose to regulate certain aspects of the academic regulations governing this type of instruction. New basic nation-wide provisions were enacted in 1998 in response to this need.

At the same time, the various autonomous regions have fleshed out the basic regulatory skeleton and established the curriculum for the training courses corresponding to the different diplomas in their respective scopes of competence. Schools, in turn, must develop such programmes by formulating a curricular design and annual model, with objectives, content, evaluation criteria and methodology in keeping with the characteristics of their respective student bodies and the training potential existing in the surrounding community.

From time to time the Government (at its own initiative or at the request of autonomous regions, the General Council for Vocational Training or the social agents) reviews and, as appropriate, updates the vocational diplomas or creates new ones to ensure their ongoing adaptation to developments in connection with vocational qualifications. In 1998 the Council approved the Nation-wide Vocational training Programme (1998-2002).

At this writing work is under way on a *Bill on vocational training and qualifications*, which aims to regulate a full-scale vocational training, qualification and accreditation system that effectively responds to social and economic needs.

The **purpose** of specific vocational training under the new approach is to prepare students for an occupation in a given field, providing them with well-rounded and practical training that enables them, besides, to adapt to changes in the labour market that may come about during their working lives.

The **objectives** pursued under this type of training can be grouped under three separate headings. Firstly, it intends to contribute to meeting the training expectations and needs of enrolees, enabling them to more effectively take the initiative when faced with technological and labour market changes, and facilitate their move from the school to the working environment. Secondly, it seeks to respond to the fluctuating needs of the productive system, in an age of rapid technological and social change, while encouraging lifelong

training among young and adult workers and their promotion to positions calling for higher qualifications; at the same time it attempts to enlist the active participation of the various social agents in the design, planning and implementation of vocational training to the benefit of all concerned, and contribute to economic development through flexible training programmes, adapted to existing needs and resources. Thirdly and finally, training is designed to ensure that students: acquire the professional know-how characteristic of the diploma pursued as well as an understanding of the organisation and characteristics of the respective industry and insight into all that joining the labour market entails; understand basic legislation and their rights and obligations; and assimilates the knowledge and skills required to work under safe conditions and avoid occupational hazards. This third group of objectives includes the acquisition of sufficient professional identity and maturity to voluntarily enrol in re-training and adapt to future changes in job qualifications.

Specific vocational training is organised into **training courses** and structured around two grades: intermediate and advanced. The training courses consist of modules whose structure is closely linked to the productive system and assures a speedy response to technological, economic and social change. They are designed as a vehicle to achieve the vocational skills needed in the occupation associated with the different vocational training diplomas, the fundamental conceptual unit that defines training. The occupational profile that inspires each training course is defined by experts in each field, with the participation of the most representative business organisations, trade unions and professional associations in the industry in question.

There are two kinds of theoretical-practical training modules around which training courses are structured: modules that are linked to a certain skill (the most specific type) and the cross-curricular or basic modules, which contribute to the assimilation of the basic cross-curricular abilities required to acquire professional competence in the area covered by the respective training course.

Training courses also include on-the-job training modules (F.C.T.) which are compulsory for all students. Under this specific unit students train on an employer's actual premises: the aim is to enable them to apply the theoretical knowledge learned in school to specific productive process and real working situations, and to reach a clear understanding of social and labour organisation in the work place. Other features of this unit include: the substance of the on-the-job training module consists of performing productive tasks of the specific occupational profile; activities are subject to prior programming and are requisite to earning the respective diploma; and, finally, two professionals are in charge of guiding the student throughout the process: the form teacher (school staff) and the coach or supervisor (employer staff). This module accounts for around 20% of training course hours.

The duration of each course and the vocational modules comprising it vary depending on the nature of the vocational skill involved, with the total number of hours ranging from 1300 to 2000. The on-the-job training module

varies in length from 350 to 750 hours. The longer courses are generally organised over two full academic years.

In school year 2000/01 a total of 22 vocational families and 61 intermediate level and 75 advanced level training courses have been defined (Table 2.10). Since regional implementation of these courses, in turn, has progressed at a variable pace, the vocational training offering is not wholly standardised across the country's seventeen autonomous regions.

The nation-wide **core curriculum** for each diploma includes the general course objectives, the vocational modules comprising it, total duration, specific objectives (in terms of abilities) and the basic evaluation criteria for each module (with the exception of the on-the-job training modules). Like for all other kinds of education established under the LOGSE, the regional education authorities establish the provisions relating to the curriculum for the courses delivered within their scope of competence.

TABLE 2.10. NATION-WIDE SPECIFIC VOCATIONAL TRAINING FRAMEWORK  
OFFERING. ACADEMIC YEAR 2000/01

Vocational family	Training courses	
	Intermediate level	Advanced level
<b>Agricultural activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Large agricultural enterprises</li> <li>▪ Intensive crop farming</li> <li>▪ Livestock raising</li> <li>▪ Landscaping</li> <li>▪ Forestry work and environmental protection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Corporate farming/livestock raising management and organisation</li> <li>▪ Natural resource and landscape management and organisation</li> </ul>
<b>Exercise and sports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exercise-sports guidance in natural environments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exercise-sports coaching</li> </ul>
<b>Maritime and fishing activities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mid-sea diving</li> <li>▪ Operation, control and maintenance of vessel equipment and facilities</li> <li>▪ Mariculture</li> <li>▪ Fishing and maritime shipping</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Navigation, fishing and maritime shipping</li> <li>▪ Mariculture production</li> <li>▪ Supervision and monitoring of maritime equipment and vessel facilities</li> </ul>
<b>Administration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clerical procedures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administration and finance</li> <li>▪ Secretarial work</li> </ul>
<b>Graphic arts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Binding and paper and cardboard handling</li> <li>▪ Graphic art pre-printing</li> <li>▪ Graphic art printing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publishing design and production</li> <li>▪ Production in graphic arts industries</li> </ul>
<b>Trade and marketing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ International trade</li> <li>▪ Sales management and marketing</li> <li>▪ Shipping procedures</li> <li>▪ Consumer services</li> </ul>
<b>Communication, video and sound</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Video laboratory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Video</li> <li>▪ Audio-visual, radio and live performance production</li> <li>▪ Co-ordination of audio-visual and live performance productions</li> <li>▪ Sound</li> </ul>
<b>Construction and civil works</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construction finishes</li> <li>▪ Masonry</li> <li>▪ Concrete works</li> <li>▪ Construction equipment operation and maintenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Urban planning and topographic operations</li> <li>▪ Construction design. Development and application</li> <li>▪ Site works and planning</li> </ul>
<b>Electricity and electronics</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consumer electronics</li> <li>▪ Electro-technological equipment and installations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Electronic product development</li> <li>▪ Electro-technological service facilities</li> <li>▪ Automatic regulation and control systems</li> <li>▪ Telecommunications and information technology systems</li> </ul>
<b>Mechanical manufacturing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Casting</li> <li>▪ Machining</li> <li>▪ Welding and boiler forging</li> <li>▪ Surface and heat treatments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metal construction</li> <li>▪ Mechanical design development</li> <li>▪ Casting and powder metallurgy production</li> <li>▪ Mechanised production</li> </ul>
<b>Hotel and tourist trade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Culinary arts</li> <li>▪ Pastry and bread-baking</li> <li>▪ Restaurant and bar services</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Travel agencies</li> <li>▪ Lodging</li> <li>▪ Tourist information and marketing</li> <li>▪ Restaurant trade</li> <li>▪ Tourist promotion and monitoring</li> </ul>
<b>Personal image</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Characterisation</li> <li>▪ Personal grooming</li> <li>▪ Hair styling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal image consultancy</li> <li>▪ Grooming</li> </ul>
<b>Food industries</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vegetable, meat and fish preserves</li> <li>▪ Oil and juice production</li> <li>▪ Dairy product preparation</li> <li>▪ Wine and other beverage production</li> <li>▪ Slaughter house and butcher/sausage shops</li> <li>▪ Milling and grain industries</li> <li>▪ Bread-baking and confectionery</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Food industry</li> </ul>
<b>Information management</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computer system administration</li> <li>▪ Computer application development</li> </ul>

Vocational family	Training courses	
	Intermediate level	Advanced level
<b>Wood and furniture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Customised carpentry and furniture manufacturing and installation</li> <li>▪ Industrial carpentry and furniture manufacturing</li> <li>▪ Wood and cork conversion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carpentry and furniture product development</li> <li>▪ Wood and furniture production</li> </ul>
<b>Self-propelled vehicle maintenance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bodywork</li> <li>▪ Vehicle electro-mechanics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Automation</li> <li>▪ Aero-mechanical maintenance</li> <li>▪ Avionics maintenance</li> </ul>
<b>Maintenance and production services</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Machinery installation and electro-mechanical maintenance and line management</li> <li>▪ Railway maintenance</li> <li>▪ Refrigeration, air-conditioning and heating facility assembly and maintenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fluid, heat and maintenance service design development</li> <li>▪ Industrial equipment maintenance</li> <li>▪ Building service and facility assembly and maintenance</li> </ul>
<b>Chemistry</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Laboratory operations</li> <li>▪ Industrial pharmaceutical product preparation</li> <li>▪ Pulp and paper processing operations</li> <li>▪ Chemical plant processing operations</li> <li>▪ Plastic and rubber processing operations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analysis and control</li> <li>▪ Industrial preparation of pharmaceutical and similar products</li> <li>▪ Paper and pulp processing industries</li> <li>▪ Chemical processing industries</li> <li>▪ Plastics and rubber</li> <li>▪ Environmental chemistry</li> </ul>
<b>Health</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancillary nursing care</li> <li>▪ Pharmacy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pathological anatomy and cytology</li> <li>▪ Dietetics</li> <li>▪ Health documentation</li> <li>▪ Bucco-dental hygiene</li> <li>▪ Diagnostic imaging</li> <li>▪ Clinical diagnostic laboratory work</li> <li>▪ Orthoprosthetics</li> <li>▪ Dental prostheses</li> <li>▪ Radiotherapy</li> <li>▪ Environmental health</li> </ul>
<b>Socio-cultural and community services</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socio-cultural counselling</li> <li>▪ Pre-school education</li> <li>▪ Sign language interpretation</li> <li>▪ Social mainstreaming</li> </ul>
<b>Textile, clothing and leather</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Footwear and leather goods</li> <li>▪ Clothing industry</li> <li>▪ Fabric enhancement operations</li> <li>▪ Spinning and weaving production</li> <li>▪ Knitted fabric production</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tanning</li> <li>▪ Pattern cutting</li> <li>▪ Clothing industry processes</li> <li>▪ Fabric enhancement processes</li> <li>▪ Spinning and weaving processes</li> <li>▪ Knitted fabric processes</li> </ul>
<b>Glass and ceramics</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ceramic product manufacturing</li> <li>▪ Glass and transformed product manufacturing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Glass product manufacture and transformation</li> <li>▪ Ceramic product development and manufacture</li> </ul>

Source: Formulated by CIDE from legal texts.

*Intermediate specific vocational training diplomas* certify the acquisition of abilities required of technicians in the respective occupational field and the skills needed to fill a series of jobs in different contexts which entail self-assessment of results and a degree of independence in keeping with resources, techniques and certain individual behaviours. These diplomas vest the holder with skilled worker status; educationally speaking, the training received is equivalent to a secondary school education and from the standpoint of European equivalence it constitutes second level training. Since *Technician* diplomas are equivalent to secondary education diplomas, students earning them are eligible for baccalaureate and may be given credit for any relevant subjects. They may also qualify for certain other specialised or supplementary instruction, such as specialised educational formulas (artistic and languages), etc.

*Advanced specific vocational training diplomas* certify the acquisition of abilities corresponding to a senior technician in the respective occupational field and the skills needed to fill a series of jobs in a wide variety of contexts which, generally speaking, entail a command of a suitable mix of technical, organisational and financial issues and independent choice of procedures and resources, often involving the supervision of technical work as well. These diplomas vest their holders with intermediate technician status; educationally speaking, the training received is equivalent to higher non-university training; and from the standpoint of European equivalence, it constitutes third level training. *Senior technician* diplomas qualify holders for enrolment, subject to no entrance exam, in certain university courses directly related to the vocational training in question. The regulations governing each diploma define the university training to which they provide direct access. Senior technicians are also eligible for other specialised or supplementary instruction.

In specific vocational training, **evaluation** is continuous and conducted by modules, but taking account of all the modules involved. The vocational skill characteristic of the diploma is considered along with the objectives defined under the various modules comprising it and student maturity. Student performance in the on-the-job training module is assessed in conjunction with the coach or supervisor designated by the respective employer. The various autonomous regions have regulated their own evaluation procedures on the grounds of these nation-wide guidelines.

The final evaluation is expressed in terms of a numerical mark (from one to ten), with the exception of the on-the-job training module, in which a pass/fail system is used. Passing a training course entails passing all the modules comprising it. Where students have modules outstanding, make-up activities are programmed; students are allowed to enrol up to three times in the activities programmed for a given vocational module; otherwise, they can take the final exam for evaluation and final mark for a given module up to four times (including regular and special examinations).

In the event of training courses that last longer than one academic year, students with modules outstanding that account for less than 25% of the total duration of the modules comprising the first class may move on to the second class, but must participate in the respective make-up exercises. When the modules in which students receive a failing mark account for over that percentage, they must repeat all the activities programmed for the vocational modules outstanding before enrolling in second class.

The essential objectives of the university are: the creation, development, conveyance and critical review of science, technology and culture; training to engage in professional activities that call for scientific knowledge and methods or artistic creativity; scientific and technical support of cultural, social and economic development on the national and regional levels; and dissemination of university culture.

## 2.2.6.

### UNIVERSITY EDUCATION

University education can be grouped into four major branches: humanities; experimental and health science; social and legal science; and technical training. University instruction, in turn, is organised into key stages with specific training objectives and independent academic value. Under this organisational model, there are five types of schooling:

- a) **One key stage only.** This type of schooling is clearly career-oriented and has no academic follow-up. Successful completion of all required courses leads to an associate degree. In certain cases, graduates may move on to second key stage education in similar disciplines, either directly or subject to supplementary training to acquire a sufficient background to ensure satisfactory performance in the new programme of study.
- b) **Two key stages with no intermediate associate degree.** These studies are divided into key stages, but successfully completing the first entitles students to no diploma or degree, and therefore neither constitutes a complete academic key training stage nor qualifies students for any specific profession. After successful completion of the second key stage graduates earn degrees as bachelors of science or arts, engineers or architects, depending on the area of study.
- c) **Two key stages with an intermediate associate degree.** Under these programmes students earn a university diploma or associate degree in architecture or engineering after satisfactorily completing the first stage, which qualifies them to continue their education in the same discipline to earn degrees as bachelors of arts or science, architects or engineers.
- d) **Second key stage only.** This two-year schooling, for which graduates of certain first key stage disciplines are eligible, leads to official degrees as bachelors of arts or sciences, engineers or architects.
- e) **Third key stage.** This schooling is open to bachelors of arts or science, engineers or architects and consists of two academic years of seminar courses. The purpose of this stage is specialisation in a scientific, technical or artistic field as well as research training. After completing this schooling students earn a certificate-diploma attesting to the courses taken, which qualifies them to defend a thesis on original research as the final step to earning a doctorate in the respective discipline.

In addition to official undergraduate and post-graduate schooling, universities offer professional specialisation courses intended for university graduates. Such courses are clearly geared to the application of knowledge acquired during graduates' university experience in the exercise of their professions.

Passing an entrance exam is requisite to enrolling in all university courses consisting of two stages. Although this is not a requirement for first key stage only schooling, given that students who do pass the exam are granted enrolment priority and that nearly all faculties and schools have a limited number of places, in practice enrolment is subject to passing the entrance exam. Regulation of university enrolment is reserved to the national and regional authorities. General regulation of entrance exams is incumbent upon the Ministry of Education, Culture and Sports, subject to the reports submitted by the respective autonomous region, National School Council and University Council bodies.

The national Government, acting on a proposal submitted by the University Council, determines the degrees that are to be officially acknowledged and valid throughout the country, as well as the general guidelines for the programmes of study associated with such degrees. On the grounds of these standard rules, universities formulate their own curriculums, determining the degree of flexibility, characteristics and content, duration of studies, course load, requisite subjects, elective offering, possibility of credits for equivalent courses, academic incompatibilities, and so on. The University Council is authorised to proceed, at least once every five years, to review the catalogue of areas of knowledge, bearing in mind advances in scientific, technical or artistic disciplines in general, their impact on Spanish society and the degree to which they are needed, with a view to removing areas from or adding new ones to the catalogue.

The curriculum addressed in each programme of study is divided into subjects, each of which is allocated a certain number of credits. A credit, defined to be the unit for appraising student performance, corresponds to ten hours of schooling. Subjects are divided into the following categories:

- *Core subjects*, which contain the standard minimum substance included under programmes of study required for a given degree.
- *University-defined subjects*, included in their respective programmes of study. Part of these are requisites and others electives; students are allowed to choose their electives from among the different subjects on the programme of study offered by the university.
- *Student electives*, chosen from among any of the subjects offered by the university for any degree or even from among subjects offered by other universities, subject to the existence of an inter-university agreement in this regard. This affords students flexibility when drawing up their own curricula.

Any subject included in a programme of study must be allotted at least 4.5 credits, in the event of semester subjects, or 9 credits for full-year subjects, with the exception of certain core subjects which, exceptionally, in view of their singular and specific nature, may be allotted a course load of 2 or 3 credits in the respective programmes of study.

As far as the course load for each degree is concerned, it may range from a minimum of 60 to a maximum of 90 credits per academic year. This translates into from 20 to 30 hours per week, including laboratory classes. In any case, no more than 15 hours of theory may be delivered per week. In keeping with these minimum standards, the guidelines for each degree determine the minimum and maximum number of credits required per key stage.

The duration of university studies is laid down in the decrees approving the general guidelines for each discipline. Generally speaking, the duration of first key stage schooling is three years and comprises from 180 to 270 credits. The duration of schooling consisting of two key stages is four or five years, at least two per stage (two or three in the first key stage and two in the second, with the exception of medicine, in which the second key stage also

lasts three years). During these four, five or six years of schooling, subjects amounting to a total of 300 to 450 credits must be successfully completed to earn a degree. Second key stage only schooling consists of two-year courses comprising from 120 to 150 credits. Credits are divided into three categories, namely, theory, practice and equivalence. The latter are established for other academic activities (internship in companies, academically directed professional work, etc.), as appropriate.

Moreover, universities may establish minimum and maximum attendance requirements. Thus, to earn the degree chosen, each student must attend the university for a certain minimum period of time, regarded as the minimum training reasonably needed to earn the degree in question, under the assumption that it is either impossible or educationally inadvisable to fully assimilate the required amount of knowledge in the discipline chosen in less time. The maximum time allowed to earn a degree is also established (at least two years more than called for in the corresponding programme of study) by each university's Social Council. Such limits vary, depending on the kind of schooling and the university. One exceptional feature of these limitations affects first year students (and may be extended to other classes) who do not pass any of the subjects in which they are enrolled: in the absence of any reasonable justification for such poor performance, they may not continue to study in the establishment in which they are enrolled. In some university disciplines, earning the respective degree is contingent upon submitting a seniors' thesis or project or passing an exam or general test, all of which alternatives are valued in the student's academic record in terms of credits. When the university deems that the overall basic training in the first key stage calls for accumulating a certain percentage or number of credits, it may require satisfactory completion of such percentage or number, referred in any event to a series of core subjects and requisites, to enrol in the second key stage.

Third key stage schooling consists of a minimum of 32 credits, organised into two periods: class attendance, which accounts for 20 credits, and research, with a minimum of 12 credits, earned by engaging in research work. At the end of the two periods, the knowledge acquired by the doctoral candidate is assessed. If deemed to be satisfactory, he/she earns a certificate-diploma attesting to the advanced studies completed. This certificate constitutes acknowledgement of the work performed in a given area of knowledge and accreditation of the candidate's research proficiency and is valid in all Spanish universities.

Subsequently, doctoral candidates must submit and successfully defend their respective thesis. A doctor's thesis consists of original research in an area related to the same scientific, technical or artistic field as the doctor's seminar courses taken by the candidate.

Although this section is chiefly concerned with university education, some brief comments may be in order with respect to other higher, non-university education, such as advanced specific vocational training, certain artistic training, and schooling requisite to sports technician diplomas, as well as a host of other specialised schooling of different kinds, fundamentally voca-

tional. In most cases the degrees earned after successful completion of such schooling are equivalent to university degrees.

Mention should also be made of the officers' military academy and other specialised education, such as interior architecture, private investigation, design and fashion, marketing, civil aviation, public relations, occupational therapy, tourism and so on.

The training provided for military and «*Guardia Civil*» officer corps is equivalent to university training.

The duration, branches, subjects, class hours, teaching methods and evaluation for the other higher education mentioned vary widely depending on the type of education; moreover, the degrees or diplomas awarded are not always officially acknowledged.

Under the LOGSE, for the first time in the history of Spanish education, specialised education is included as an integral part of the education system. The said act defines such education to cover artistic and language training. It also authorises the Government, after consulting the autonomous regions, to include further types of training in response to social demands or educational needs. Such an occasion arose in 1997, when the schooling requisite to earning a sports technician diploma was defined under specialised education.

### 2.2.7.

#### SPECIALISED EDUCATION

The *purpose* of this schooling is to provide students with an excellent artistic education and to train qualified future professionals in the fields of music, dance, dramatic art, plastic arts and design. Consequently, the education provided comprises the following branches: music, dance, dramatic arts and plastic arts and design.

#### A)

#### Artistic training

**Music training** is dual in nature. On the one hand, it consists of training with no official academic status, geared to amateur musicians of all ages who wish to acquire a fuller knowledge of this discipline or discover vocations and aptitudes at an early age that may subsequently be channelled into professional training. On the other, it covers education for professionals, officially endorsed by academic authorities, which leads to an official degree recognised nation-wide. The latter schooling is what comprises specialised education within the education system.

The *purpose* of professional music education is to train qualified professionals who intend to engage in musical activities as performers, researchers or teachers or in any other capacity. Such schooling is structured into three *grades*: a four-year elementary course; an intermediate course consisting of three key stages, lasting two years each; and an advanced grade, consisting of a single four –or five– year key stage, depending on the speciality.

The *curriculum* for the elementary and intermediate grades is organised around the following instrumental specialities: accordion, bassoon, cello, clarinet, clef, double bass, guitar, harp, horn, oboe, percussion, piano, plectrum instruments, saxophone, transverse flute, trumpet, trombone, tuba, viol, viola da gamba, violin and whistle flute. Further specialities are added in the intermediate grade, namely: vocal music, Renaissance and Baroque keyboard instruments and organ.

Music training becomes most specialised in the advanced grade. It includes the same specialities as the intermediate grade, plus composition, choir conducting, orchestra conducting, ethnomusicology, flamenco, ancient musical instruments, traditional and popular musical instruments, jazz, musicology and music education.

In **dance training**, as in music, a distinction is drawn between professional and amateur training. The *purpose* of the former is to train qualified professionals who intend to engage in dance activities as performers, researchers or teachers. Again like music education, this schooling is structured around *grades*, although to date there is no advanced grade, for no rules have been drawn up to regulate and expand on the LOGSE provisions in this regard. No speciality is established in elementary grade dance. The *curriculum* comprises requisites that are regulated nation-wide (classical dancing and music) as well as those established by each autonomous region.

In the intermediate grade, the curriculum is divided into specialities, all of which include the same basic or core subjects, which are the same nation-wide (anatomy applied to dance, history of dance and music) plus requisites associated with the speciality. The requisites for classical dance are classical dance, contemporary dance, music and repertoire; Spanish dance includes classical dance, bolero school, stylised dance, flamenco, folklore and music as requisites; and the subjects required under contemporary dance comprise classical dance, improvisation, music and contemporary dance techniques.

The *purpose* of **dramatic art training** is to provide students with an excellent technical, humanistic and artistic education and to train them for the various professions characteristic of this discipline. It consists of a single advanced four-year course or grade. Upon successful completion of these studies students earn a degree equivalent, for all intents and purposes, to a bachelor of arts degree.

The curriculum for this schooling is built around three specialities: stage direction and playwriting (covering stage directing, playwriting and theatrical theory), stage design and, finally, performing. The latter is in turn divided into different options on the basis of the expressive language involved: text, body, objects or music.

**Plastic arts and design** is the branch relating to the applied arts, artistic trades, the various areas of design, ceramics, glass and conservation and restoration of cultural objects. The training addressed includes:

- Intermediate and advanced grade *plastic arts and design training*. Both grades were implemented ahead of schedule before academic year 2000/01, when they came into effect as a part of the standard offer, permanently replacing the former training, known as applied arts and artistic trades.

The key stages in intermediate plastic arts and design training are intended to qualify students for artistic-professional activities calling for a command of artistic trades and techniques. The duration of this training varies and includes both in-school and on-the-job training in private companies, studios or workshops. Advanced grade plastic arts and design training is geared to training professionals who, in addition to a command of an advanced grade trade and the artistic techniques required, are qualified to perform tasks that involve design, co-ordination and execution responsibilities in technical and artistic processes.

The professional families regulated under these stages of training are: sculpture, garment, book and mural-related applied art, floral art, artistic ceramics, interior design, graphic design, industrial design, artistic enamelling, artistic jewellery, textile and glass design and execution.

- *Advanced non-university training for the conservation and restoration of cultural objects, ceramics, design and glass*. These are three-year courses leading to a degree equivalent to university diplomas or associate degrees.

The purpose of conservation and restoration of cultural object studies is to meet the training needs of future conservation and restoration specialists, at a level in keeping with the advanced nature of this training and to improve these professionals' ability to apply the criteria by which action involving objects of cultural interest should be guided. This training is divided into five conservation and restoration specialities: archaeology, painting, sculpture, graphic documents and textiles.

The purpose of ceramics studies is to provide thorough training for specialists in ceramics that enables them to develop their artistic, technological, educational and research skills, applying them to industrial and artistic innovation and contributing to improvements in the quality of ceramic production. Design education, in turn, is intended to train qualified professionals and ultimately improve the creation, development, use and consumption of industrial and service production. The purpose pursued by advanced studies in glass work is also to train qualified professionals and ultimately improve the creation, development, use and consumption of glass production and related services.

The curriculum for advanced ceramics, design and glass studies is organised into core and specific subjects that vary depending on the speciality. The former follow curricula that enable students to reach the general objectives of advanced training; the latter cover content that guarantees the achievement of more specific objectives. Design is divided into four general areas: graphics, product, interiors and fashion. There are no specialities defined under ceramics or glass studies.

**B) Language training** The increasing importance that languages have acquired in our society has given rise to today's intense development of this kind of schooling and the numerous educational options in this field. On the one hand, there is a wide variety of private language training centres; on the other, the education system covers language studies, both in the various levels of schooling under general education and as a part of specialised education.

Specialised language training is defined to be specialised education schooling which, delivered in official language schools, is designed to further a mastery of both foreign and the country's co-official languages. What differentiates this schooling from the private offerings is that it leads to an official certificate, valid nation-wide.

The LOGSE provides that the main objective of the official language schools is to teach European and the country's co-official languages, although schools have expanded their offering and also offer Arabic and certain Asian languages. At this time the official language schools teach and award diplomas for the following languages: Arabic, Basque, Catalanian, Chinese, Danish, Dutch, English, French, Galician, German, Italian, Japanese, Portuguese, Romanian, Russian, Spanish for foreigners and Valencian. Experimentally, they also teach Finnish, Gaelic and Swedish in Madrid, and Korean in Catalonia, but offer no academic certificates for such studies.

This schooling is provided under both face-to-face and distance formulas. The **face-to-face formula** comprises two levels. The first is instrumental and designed to further the command of the language chosen. A second level was instituted in 1981, to train students for professions such as translation or consecutive or simultaneous interpretation or any other based on the specific command of a language and approved by the Government. Although this level has not been the subject of further regulations, the schools do organise monographic courses inspired by this framework, such as business language, courses for teaching staff, etc. Nonetheless, students who enrol in these courses are not awarded the official language school second level diploma. The first level, in turn, is structured around two key stages:

- The *elementary stage* consists of three year-long classes for a minimum of 360 hours distributed uniformly over the three academic years. Students successfully completing this key stage earn an elementary certificate issued by the official language school where they are enrolled, which is requisite to enrolment in the advanced stage.
- The advanced stage consists of two year-long classes with a minimum duration of 240 hours, uniformly distributed over the two academic years. Students successfully completing this key stage and passing the respective exams are awarded an aptitude certificate issued by the competent nationwide or regional authority. This certificate can be used to obtain credit for the language in question in baccalaureate, but not *vice-versa*.

The **distance language education** formula, which is only offered for the elementary key stage, was instituted to respond to the need to adapt the educa-

tional offering to a broader segment of the population which, generally for work-related reasons, is unable to benefit from the options provided by the official language schools. The curriculum for this type of education was established in 1993. The first and to date only actual offering, based on the legal framework laid down by the national Government, is the distance English course *That's English*, designed by the Distance Education Innovation and Development Centre (CIDEAD) in conjunction with the BBC and TVE for the formulation of teaching materials and television programme broadcasts, respectively. This course is adapted to the schools' objectives and structure and the teaching methodology and pace are open and flexible to respond to students' needs.

This third class of training under specialised education features nation-wide academic and professional validity. The purpose of such training is to provide students with the necessary background to: acquire an excellent education that guarantees technical and professional competence; understand the characteristics and organisation of the respective sport or speciality and be fully aware of the rights and obligations associated with their functions; acquire the necessary know-how and skills to perform their duties safely; guarantee professional qualifications in the fields of technical training, coaching and managing teams and athletes in the respective sport or speciality; and acquire a degree of professional identity and maturity that will encourage them to undertake future re-training and adapt to changes in job qualifications.

Teaching is organised into two grades for each sport or speciality: intermediate, broken down in turn into two levels, and advanced. The curriculum for both grades, structured along the lines of theoretical-practical modules, includes: a common or standard unit, a specific unit relating to the sport or speciality associated with the degree, a supplementary unit and practical training, which is undertaken after passing the standard, specific and supplementary units in each level or grade.

Implementation of this new type of schooling has only just begun on the grounds of these general considerations that apply to all sports and specialities. The design of the curriculum for the sports technician and advanced sports technician diplomas, like all other educational options established under the LOGSE, entails the formulation of core curricula for each of the sports or specialities for subsequent formulation of the curriculum for each by the autonomous regions.

At this writing the Ministry of Education has regulated the core curricula and entrance exams and requirements for the following specialities: hiking and mountain climbing, winter sports, soccer and indoor soccer, for a total of 17 sports technician diplomas.

### **C) Education requisite to sports technician and senior sports technician diplomas**

The Constitutional Act on the General Governance of the Education System (LOGSE) of 1990 regulates and organises special education within the

### **2.2.8. SPECIAL EDUCATION**

framework of general education and introduces the concept of special educational needs. This latter term covers anything from the most ordinary and ephemeral of needs to those of a more severe and permanent nature. All educational necessities are to be catered for within the framework of a comprehensive education system open to diversity.

The Constitutional Act on the Participation, Evaluation and Administration of Educational Establishments (LOPEG) defines the population with special educational needs, distinguishing between pupils with special educational needs deriving from social or cultural disadvantage from those with physical, mental or sensorial disabilities or severe behavioural disorders.

Pursuant to the new approach to special educational needs, special education is defined to be the deployment, organisation and application of educational resources for the benefit of pupils to ensure that, regardless of what their personal difficulties and educational needs are, they reach optimum personal and social development.

The specific nation-wide legislative framework that constitutes the grounds for special education comprises the following basic texts: the Spanish Constitution of 1978, Act 13/1982 on Social Mainstreaming of People with Disabilities (LISMI), Royal Decree 334/1985 on Regulation of Special Education, Constitutional Act 1/1990 on the General Governance of the Education System (LOGSE) and Constitutional Act 9/1995 on the Participation, Evaluation and Administration of Educational Establishments (LOPEG). In addition to these basic texts, regulations of a subordinate rank are likewise relevant to special education, such as the 1996 regulations on conditions and procedures for flexibilising the length of compulsory school enrolment for exceptionally gifted pupils with special educational needs, subject to special circumstances, likewise applicable nation-wide. These general regulations establish a model for special education and an approach to educational measures designed for pupils with the same type of special educational needs, which are applicable in all the autonomous regions.

The national regulations are supplemented by the rules laid down by the various autonomous regions to adapt the provisions on catering for pupils with special educational needs to their respective scopes of competence.

The process followed for **enrolling** pupils with special educational needs in school is the same in all autonomous regions. Throughout the country, prevention and early detection are pursued to establish educational measures to palliate the effects on pupils' learning processes; therefore, schooling takes place as early as possible, from the time the need is detected. Moreover, these pupils are granted priority for enrolment in pre-school education, given the preventive and rehabilitative nature of this phase of education.

Special educational needs are diagnosed after a psychopedagogical evaluation process, conducted by each autonomous region's specialised counselling services. Such evaluation is issued together with a report on school enrolment which, on the grounds of the support available and adaptations required

by the pupil, proposes the most suitable formula and the school or schools closest to his/her home that meet all the requirements in terms of resources, specialised personnel, etc. Parents' or guardians' opinions are always taken into account before proceeding to school enrolment.

The decision adopted is always subject to revision. Indeed, it must be reviewed at the end of each educational phase or more often when the pupil is in special education units or schools, to facilitate more intense mainstreaming wherever possible.

Nation-wide regulations on the attention provided for pupils with special educational needs associated with a disability address different **enrolment formulas** depending on the nature of such needs and the resources needed to meet them:

- enrolment in ordinary units and schools, with any necessary support and adaptations;
- enrolment in special education units in ordinary schools; and
- enrolment in specific special education schools.

Wherever possible, pupils with special educational needs are enrolled in mainstream schools and, in accordance with the principle of normalisation, in the educational establishment in the child's district or the one closest to where he/she lives.

Pupils are enrolled in specific special education units or schools insofar as their needs cannot be met in an ordinary school and only for as long as his/her impairment or disability impedes integration.

In order to ensure suitable educational support for such pupils, all autonomous regions have established the possibility of defining schools for preferred enrolment for certain disabilities when the response to needs entails the existence of exceptional facilities and equipment or professional specialities that are not readily available. Moreover, the participation of the parents or legal guardians of children with special educational needs in the pupils' enrolment and education process is a key concept in all autonomous regions; the tendency to convert special education schools into educational resource centres open to the professionals concerned is likewise observed across all regions.

The **educational levels** for pupils with special educational needs are the same as for all other pupils. Therefore, these pupils are mainstreamed in pre-school, primary and compulsory secondary education, baccalaureate, vocational training and university with the respective adaptations.

Given that special education is integrated into the ordinary education system, the respective **objectives** must adhere to general educational premises, although adjusted to pupils' needs. The general objectives of the various educational phases constitute the standard reference for the individual curricular models or adaptations for pupils with special educational needs, whether they

are enrolled in ordinary or special education schools. In the latter, given their specific nature, the objectives of compulsory education undergo more significant adaptations and the programmes are fundamentally designed to develop skills associated with personal independence, social mainstreaming and employability.

**Enrolment** of pupils with special educational needs in the various levels and phases of the system begin and end, generally speaking, at the ages laid down in the LOGSE, with certain exceptions. One of these is the possibility for highly gifted pupils to begin compulsory education one year earlier or reduce the duration by a total of two years (one in primary education and the other in compulsory secondary education). This exceptional measure must be authorised by the education inspection service in the respective autonomous region, in accordance with established procedures and subject to the respective psychopedagogical evaluation.

The specific special education units or schools that cater for pupils that cannot be mainstreamed offer the following schooling: compulsory basic training, supplementary vocational training, transition to adult life or social guarantee programmes for pupils with special educational needs.

*Basic compulsory training*, with a minimum duration of 10 years, established nationally, tends to develop the skills laid down under the general objectives on pre-school and primary school curriculums, although it may also accommodate the development of skills corresponding to other educational levels, depending on pupils' needs.

The *transition to adult life programmes*, which are taken after finishing the 10 years of basic education, have a minimum duration of two years nationwide and may be extended to three when deemed suitable. The priority objectives of these programmes are geared to helping pupils develop the behaviour and habits needed to live their adult lives as independently as possible, teach them to use the services that society makes available to all citizens and train them, as far as possible, for occupational tasks associated with very specific and clearly defined jobs.

In any event, pupils in specific special education units or schools may only remain in school until they reach the age of 20.

Finally, the *social guarantee programmes for pupils with special educational needs* may be delivered in specific special education schools or ordinary public or private establishments.

The **evaluation** of pupils with special educational needs is based on the evaluation criteria established in the curriculum for the respective phase and the curricular adaptations made in each specific case. It is a joint task to be undertaken by all the professionals involved in the pupil's education, including the specialised counselling services. The procedures followed are the same as for the rest of the pupil's classmates, account taken of the his/her specific difficulty when applying evaluation procedures. At the end of the school year

the results achieved by each of the pupils with special educational needs are evaluated in terms of the objectives proposed on the grounds of the initial appraisal; this makes it possible to adjust the plan of action designed for the pupil as required in the light of such results.

**Promotion** of pupils with special educational needs to the next key stage is governed by the regulations in force nation-wide, under which they may remain an extra year in the second key stage of pre-school education when, according to the report drafted by the psychopedagogical counselling team, such a measure will enable the pupils concerned to reach phase objectives or contribute to their socialisation. The length of time such pupils may be enrolled in primary education may likewise be extended an extra year and, in compulsory secondary education, providing neither of the preceding two phases was extended, the pupil may be enrolled for one year longer than programmed in each key stage. Under such arrangements, enrolment in basic education extends, at most, to the age of 18.

In post-compulsory secondary education, enrolment in baccalaureate may be extended for two further years and, in specific vocational training, pupils with special educational needs associated with a disability may enrol in the activities programmed for a given module a maximum of four times.

Decisions relating to promotion or otherwise are also made on the grounds of the information gathered in the evaluation process and in relation to the pupil's progress with respect to the objectives programmed for him/her. Such decision must be backed, as appropriate, by supplementary educational measures geared to helping the pupil reach such objectives. There is, however, no direct or mechanical correlation between the pupil's failure to meet objectives and the decision not to promote him/her to the following key stage.

Like all their classmates, pupils with special educational needs who, at the end of compulsory secondary education, reach the established objectives are awarded a secondary education diploma, which qualifies them for baccalaureate or intermediate specific vocational training.

The LOGSE provides for the establishment of social guarantee programmes for all pupils who fail to reach such objectives, to provide them with basic and vocational training that will enable them to join the work force. Pupils with special educational needs may be mainstreamed in general social guarantee programmes or enrol in social guarantee programmes specifically designed for them. Enrolment in one or the other type of programmes depends on the recommendations of the specialised counselling services, parents' and legal guardians' opinions and the opinions of the pupils themselves.

In any event, all pupils are awarded a certificate from the school specifying the classes taken and the marks earned in the different areas.

The LOGSE poses a new approach to education based on the idea of lifelong learning and acknowledges continuous education as a basic principle of the

### 2.2.9.

#### ADULT EDUCATION

education system. In this regard, it addresses the demand to prepare pupils to be able to learn on their own and facilitates adult participation in different types of schooling. The third title of the act is devoted to adult education, which is treated in much the same way as the other educational formulas comprising the system.

The **objectives** of adult education include providing adults the opportunity to acquire an elementary education or take basic refresher courses, access the various other levels of education, improve their professional qualifications or retrain for other professions and develop the abilities needed to participate in social, cultural, political and economic life.

The **educational offering** comprising adult education covers different types of formal and non-formal schooling, and provides training geared to preparing for taking specific or extraordinary exams to obtain academic and professional diplomas, as well as access to certain other kinds of schooling.

*Formal education* for adults includes schooling corresponding to basic education as well as the non-compulsory levels of the education system. Basic adult education is organised into three sections, the first corresponding to level I or literacy, the second equivalent to primary education and the third covering the schooling that comprises secondary education, which is designed to enable enrolees to earn a secondary education diploma. The formal offering also covers baccalaureate, vocational training and technical-vocational schooling for adults.

*Non-formal education* for adults encompasses a series of programmes designed to provide training geared to work, personal and cultural enhancement, Spanish courses for foreigners, etc. Regional public schooling is supplemented by the training provided by labour authorities, consisting of vocational and occupational courses designed to enhance worker employability and re-employability, and continuing education, intended to improve their skills.

Finally, the autonomous regions establish *specific or extraordinary exams* for obtaining diplomas corresponding to the various levels of schooling (grammar school graduate, vocational training technician, secondary school graduate and baccalaureate graduate) or qualifying for university enrolment (for adults over the age of 25). The LOGSE regulates the application of such extraordinary exams to earn the various diplomas laid down in the General Education Act. Such tests will be held through academic year 2001/02, whereafter the grammar school diploma will be permanently replaced by the secondary education diploma. The grammar school diploma qualifies pupils for the second key stage of compulsory secondary education and is equivalent, for the intents and purposes of employment, to a secondary education diploma, to facilitate access to further schooling under the new system or to the working world.

Adult education schooling may be delivered under different **formulas**: *face-to-face* and, given the special characteristics of this community, *semi-face-*

to-face and *distance*. The Distance Education Innovation and Development Centre (CIDEAD) was created in 1992 to expand the training offering. This centre engages in both the production and co-ordination of teaching resources and the academic regulation of distance education. In recent years, the autonomous regions have regulated distance adult education within their respective scopes of competence and created their own basic and baccalaureate distance education centres. All these centres deliver adult education and cover support and resource management functions.

The following is a description of the schooling offered under formal adult education only, i.e., basic adult education –which includes initial school and secondary education–, baccalaureate and vocational training for adults.

This schooling is organised under a single phase that covers the educational process from literacy training through completion of secondary education and issuance of the respective diploma. Generally speaking, basic adult education consists of three divisions in all the autonomous regions:

#### A) Basic adult education

- *Initial basic education*, comprising *level I*, or literacy training, equivalent to literacy and new reader training and *level II*, for consolidation of the skills learned and elementary instrumental techniques, equivalent to 6<sup>th</sup> class in primary school. This schooling prepares adults for the third division of basic education.

Level I is delivered exclusively as face-to-face education, whereas levels II and III can be taken either under face-to-face or distance formulas, in both public adult education establishments and private institutions, entities or schools or any other authorised institution.

Since initial education is designed for people who have not mastered elementary instrumental techniques, the *general objectives* of such training focus on providing them with the knowledge, skills, abilities and basic techniques required to facilitate their personal, social and professional development, as well as furtherance of the training process.

- The third division or level III embraces *adult secondary education*, designed to enable adults to earn a secondary education diploma. Such schooling is modular, with independent but co-ordinated modules that are sequenced by degree of complexity. In any event, this structure is flexible and open with respect to admission to the system, learning pace and choice of modules. Completion of this schooling entitles students to a secondary education diploma in all autonomous regions.

The *objectives* of adult secondary education are the same as established for compulsory secondary education. The *programmes of study* are organised into fields or areas of knowledge. In most autonomous regions, four such areas are covered: communication, society, nature and mathematics. Each area of knowledge is divided into four compulsory modules and stu-

dents are likewise required to take four elective modules, chosen from among the options offered in the various areas.

**B) Baccalaureate** As far as baccalaureate is concerned, the LOGSE acknowledges adults' right to enrol in this level of education in ordinary schools providing they hold a secondary education diploma. Nonetheless, to better adapt this type of schooling to adult needs, an extensive education offering is available under night and distance school arrangements.

– In autonomous regions that have not yet laid down specific regulations in this connection, there are two organisational models for *night school baccalaureate*. Under model A, the subjects delivered in the two classes of baccalaureate are distributed and grouped into three units per branch of schooling, each of which units is programmed for one academic year. The other option, model B, is designed around the same arrangements as established in general for baccalaureate, whether taken in daytime or night sessions, and is programmed over two academic years.

The co-existence of the two models is both compliant with the regulations that structure baccalaureate into two classes and respectful of the need to adjust the schooling process to the expected profile of students who attend night school. Moreover, the same requirements as established for the ordinary or daytime sessions are maintained in both organisational models, to ensure the quality of baccalaureate education acquired in night school.

Furthermore, *unified and polyvalent baccalaureate (BUP) and university guidance course (COU) night school*, governed by the General Education Act, will be offered until baccalaureate as established under the LOGSE is in full effect for all students. This night schooling is essentially geared to adults and others whose work schedules prevent them from attending class in ordinary schools during normal school hours. Certain changes are made in the BUP programme of study to adapt this schooling to the characteristics of this student body, foremost among which are a maximum course load of 20 hours per week and 45-minute class periods.

– *Distance baccalaureate*, which carries the same educational weight as face-to-face schooling, adapts the curriculum to the particular circumstances of the students concerned and distance learning, introducing certain changes in the organisation of this phase of education. Hence, distance learning processes are designed around specific teaching materials and tutorial support, consisting of a series of guidance and training measures. Such individual and collective support is provided both remotely (telematics and telephone) and under face-to-face arrangements.

**C) Vocational training for adults** Two models of vocational training for adults presently co-exist: the schooling governed by the LGE, which includes classroom-workshop technical-vocational training, and the schooling implemented under the LOGSE, comprising intermediate and advanced specific vocational training.

---

*Classroom-workshop technical-vocational training* is designed for people who work or are unemployed and wish to improve their training and occupational qualifications. The minimum enrolment age is 20. Depending on the autonomous region, the training offered under this scheme includes: construction, graphic arts and design, hotel and tourist trades, wood shop, metal shop, video and sound, electricity, electronics, wine-making, metal carpentry, plumbing and heating, industrial refrigeration, agri-business, etc.

The purpose of *specific vocational training* is to prepare students for an occupation. Under the present design adults with a secondary education diploma are eligible to enrol in intermediate vocational training, and those with a baccalaureate degree qualify for advanced training. Nonetheless, the LOGSE provides a mechanism whereby students who do not meet the academic requirements can enrol, subject to passing a test designed by the respective autonomous region.

Specific vocational training courses are organised around a modular structure which ensures that schooling is keenly tuned to productive system needs and able to provide a speedy response to technological, economic and social change. Such a modular structure is designed to enable the education system to contribute actively to lifelong education for the adult population, so the training modules in each course are defined and organised to achieve the occupational qualifications defined in the respective «skill-based units». Reciprocation arrangements are envisaged for such units, along with a mechanism for crediting students for skills acquired on the job and outside the education system, thereby enabling adults to capitalise on prior occupational accomplishments to earn their diplomas.

The occupational families defined to date are the same as indicated in the general description of specific vocational training provided in the present report. Moreover, a *distance training formula* is offered for certain vocational training modules by schools authorised to deliver such schooling.



- Constitución Española de 6 de diciembre de 1978 (BOE 19-12-1978).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 1-9-1983).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970; corrección de errores de 7-8-1970 y de 10-5-1974).
- Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-1991).
- Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 17-2-1998).
- Real Decreto 1112/1999, de 25 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 8-7-1999).
- Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE 6-7-1993).
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 7-9-1991).
- Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Decreto 236/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en el Basque Country (BOPV 27-8-1992).
- Decreto 19/1992, de 17 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV 19-2-1992).
- Decreto 94/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Infantil en Catalonia (DOGC 13-5-1992).
- Decreto 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Canary Islands (BOC 26-6-1992).
- Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Galicia (DOG 14-1-1992).

## **DOCUMENTARY REFERENCES USED TO PREPARE THIS REPORT**

### **LEGISLATIVE REFERENCES:**

- Decreto Foral 574/1991, de 30 de diciembre, por la que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (BON 29-1-1992).
- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 9-9-1991).
- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión (BOE 26-1-1995).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación de la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 23-2-1993).
- Orden de 24 de marzo de 1993, sobre evaluación de la Educación Infantil en Canary Islands (BOC 7-4-1993).
- Orden de 13 de octubre de 1994, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en Educación Infantil en Catalonia (DOGC 14-11-1994).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en Galicia (DOG 19-5-1993).
- Orden Foral 63/1993 de 31 de marzo de 1993, sobre evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (BON 3-5-1993).
- Orden de 3 de mayo de 1993, sobre evaluación en Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV 25-5-1993).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil en el Basque Country (BOPV 1-6-1993; corrección de errores 1-7-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil (BOE 21-11-1992).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991; corrección de errores 1-8-1991).
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Orden de 15 de julio de 1993, sobre la implantación de la Educación Primaria en Canary Islands (BOC 9-8-1993).
- Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los Decretos 95/1992 y 96/1992, de 28 de abril, por los que se establece la ordenación curricular de la Educación Primaria y la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Catalonia (DOGC 28-10-1992).
- Decreto 245/1992, de 30 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Galicia (DOG 14-8-1992).
- Orden Foral 230/1992, de 12 de junio, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y se dan instrucciones sobre desarrollo curricular, aspectos organizativos de centro públicos y horario para la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 22-7-1992).
- Decreto 97/1996, de 7 de mayo, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para el Basque Country (BOPV 20-5-1996).
- Orden de 21 de julio de 1992, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 31-8-1992).

- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (BOE 13-9-1991).
- Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (BOE 11-11-1992; corrección de errores 28-11-1992).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Andalucía (BOJA 23-2-1993).
- Orden de 2 de junio de 1993, por la que se adapta la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita (BOJA 17-6-1993).
- Orden de 18 de noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Órdenes sobre evaluación en las Enseñanzas de Régimen General establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en Andalucía (BOJA 12-12-1996).
- Orden de 29 de marzo de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en Canary Islands (BOC 14-4-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1993, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria en Catalonia (DOGC 26-11-1993).
- Orden de 23 de febrero de 1994, de modificación de la Orden de 12 de noviembre de 1993, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria en Catalonia (DOGC 9-3-1994).
- Orden de 6 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Galicia (DOG 20-5-1993).
- Orden Foral 62/1993, de 31 de marzo, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 7-5-1993).
- Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en el Basque Country (BOPV 1-6-1993).
- Orden de 19 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 23-3-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Primaria (BOE 21-11-1992).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-9-1991).
- Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 24-6-1995).
- Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Orden de 28 de octubre de 1993, que establece los criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos y la distribución horaria en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 7-12-1993).

- Orden de 13 de junio de 1996, por la que se regula la implantación y coordinación de la Educación Secundaria Obligatoria en Canary Islands (BOC 19-6-1996).
- Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Catalonia (DOGC 15-5-1992).
- Orden de 19 de junio de 1996, por la que se regula la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 11-7-1996).
- Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se regulan los aspectos organizativos y curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 30-5-1997).
- Resolución de 21 de julio de 1997, de ordenación e innovación educativa y política lingüística y de personal, de la Comunidad Valenciana por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente a los centros que durante el curso 1997/98 impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (DOGV 31-7-1997).
- Decreto 25/1996, de 23 de enero, por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en el Basque Country (BOPV 26-1-1996).
- Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5-3-1996).
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 25-2-1993).
- Orden de 13 de mayo de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Canary Islands (BOC 2-6-1993).
- Orden de 3 de junio de 1996, por la que se regula la organización y evaluación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Catalonia (DOGC 7-6-1996).
- Orden de 25 de abril de 1994, sobre la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 18-5-1994).
- Orden Foral 515/1994, de 26 de diciembre, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 6-2-1995).
- Orden de 16 de julio de 1996, sobre la evaluación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el Basque Country (BOPV 9-8-1996).
- Orden de 23 de abril de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOGV 25-5-1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (BOE 20-11-1992).
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2-12-1991).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).
- Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 26-7-1994).
- Orden de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios de proyectos curriculares de centros, así como los horarios lectivos, los itinerarios educativos y las materias Electives del Bachillerato en Andalucía (BOJA 10-8-1994).

- Orden de 23 de junio de 1998, por la que se establece la distribución de materias y el horario de los cursos de Bachillerato establecido por la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en las Islas Balearic Isles (BOCAIB 9-7-1998).
- Decreto 101/1995, de 26 de abril, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Canary Islands (BOC 25-5-1995).
- Decreto 82/1996, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato en Catalonia (DOGC 13-3-1996).
- Decreto 275/1994, de 29 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Galicia (DOG 31-8-1994).
- Orden 16 de febrero de 1995, sobre la implantación anticipada del Bachillerato en Galicia (DOG 27-3-1995).
- Decreto Foral 169/1997, de 23 de junio, por el que se establece la estructura y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarre (BON 17-10-1997).
- Orden Foral 43/1998, de 17 de febrero, por la que se desarrolla la estructura del Bachillerato, se regula su organización, se fija su horario y se aprueba el currículo de materias Electives correspondientes al mismo en la Comunidad Foral de Navarre (BON 20-4-1998).
- Decreto 180/1997, de 22 de julio, por el que se aprueba el currículo de Bachillerato del Basque Country (BOPV 29-8-1997).
- Decreto 174/1994, de 19 de agosto, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana (DOGV 29-9-1994).
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE 21-10-1992).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 20-11-1992).
- Orden 3922/2000, de 30 de junio, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato establecido por la LOGSE (BOCAM 7-7-2000).
- Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 20-11-1992).
- Orden de 14 de septiembre de 1994, sobre evaluación en Bachillerato en Andalusia (BOJA 22-10-1994).
- Orden de 1 de junio de 1999, por la que se modifica la Orden de 3 de abril de 1995, sobre evaluación y calificación en Bachillerato en Canary Islands (BOC 7-6-1999).
- Orden de 31 de julio de 1998, de desarrollo de la organización y evaluación de las enseñanzas de Bachillerato en Catalonia (DOGC 2-9-1998).
- Orden de 1 de marzo de 1995, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos de Bachillerato establecido en la LOGSE en Galicia (DOG 9-5-1995).
- Orden Foral 261 de 20 de julio de 1998, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarre (BON 4-9-1998).
- Orden de 27 de julio de 1997, por la que se regula la implantación genera-

lizada del Bachillerato en los centros docentes en el Basque Country (BOPV 16-7-1997).

- Orden de 7 de octubre de 1998, por la que se modifica el anexo III de la Orden de 17 de enero de 1995, sobre evaluación en Bachillerato, y el anexo III de la Orden de 10 de mayo de 1995, por la que se establecen las materias Electivas de Bachillerato y se regula su currículo en la Comunidad Valenciana (DOGV 29-10-1998).
- Orden de 3 de septiembre de 1987, por la que se modifican las Órdenes de 22 de marzo de 1975 y de 11 de septiembre de 1976, en los apartados relativos al Curso de Orientación Universitaria (BOE 14-9-1987).
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional (BOE 22-5-1993).
- Real Decreto 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8-5-1998).
- Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 24-11-1994).
- Orden de 26 de julio de 1995, sobre evaluación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica en Andalucía (BOJA 12-8-1995).
- Orden de 26 de julio de 1995, sobre evaluación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica en Andalucía (BOJA 12-7-1995).
- Orden Foral 426/1995, de 11 de julio, por la que se regula el proceso de regulación y acreditación académica del alumnado que cursa Formación Profesional Específica en la Comunidad Foral de Navarra (BON de 4-9-1995).
- Orden de 10 de abril de 1995, sobre evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional Específica en Canary Islands (BOC 17-5-1995).
- Orden de 1 de septiembre de 1995, por la que se regula la evaluación y acreditación académica del alumnado que cursa la Formación Profesional Específica en Galicia (DOG 21-9-1995).
- Decreto 332/1994, de 4 de noviembre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional Específica en Cataluña (DOGC 22-2-1994).
- Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional (BOE 12-4-1976).
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14-12-1987).
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril (BOE 1-5-1998).

- Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos (BOE 11-6-1994; corrección de errores 14-6-1994).
- Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 16-5-1997).
- Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE 27-10-1999).
- Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Music y se regula el acceso a dichos grados (BOE 9-9-1992).
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las Enseñanzas de Music y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 6-6-1995).
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado elemental y medio de las Enseñanzas de Music (BOE 27-8-1992).
- Decreto 127/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Music en Andalucía (BOJA 27-7-1994).
- Decreto 358/1996, de 23 de julio, por el que se establece el currículo del grado medio de las Enseñanzas de Music en Andalucía (BOJA 17-8-1996).
- Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las Enseñanzas de Music de los grados elemental y medio para Canary Islands (BOC 9-9-1996).
- Decreto 322/1993, de 24 de Noviembre, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de Enseñanzas Musicales en Cataluña (DOGC 9-8-1994).
- Decreto 311/1994, de 29 de septiembre, por el que se establece la Ordenación curricular de las Enseñanzas Musicales de grado medio y se regula la prueba de acceso en Catalonia (DOGC 28-12-1994).
- Decreto 253/1993, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las Enseñanzas de Music y el acceso a dichos grados en Galicia (DOG 25-10-1993).
- Decreto Foral 217/1996, de 20 de mayo, por el que se establece para la Comunidad Foral de Navarra, el currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Music (BON 12-7-1996).
- Decreto Foral 34/1995, de 13 de Febrero, por el que se establece el currículo del grado medio de las Enseñanzas de Music y se regulan los aspectos generales del acceso al dicho grado en la Comunidad Foral de Navarra (BON 9-6-1995).
- Decreto 151/1993, de 17 de agosto, por el que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Music y se regula la prueba de acceso a dichos grados en la Comunidad Valenciana (DOGV 2-9-1993).

- Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las Enseñanzas de Music (BOE 3-7-1999).
- Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Danza (BOE 25-7-1992).
- Decreto 115/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Danza en Andalucía (BOJA 28-10-93).
- Decreto 70/1995, de 7 de febrero, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de las Enseñanzas de Danza en Catalonia (DOGC 20-3-1995).
- Decreto 260/1994, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental de las Enseñanzas de Danza en Galicia (DOG 16-8-1994).
- Orden de 6 de febrero de 1987, por la que se regulan, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza en la Comunidad Valencia (DOGV 16-6-1987).
- Decreto 152/1993, de 17 de agosto, por el que se establece el currículo del grado elemental de Danza en la Comunidad Valenciana (DOGV 3-9-1993).
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas de grado medio de Danza y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Comunidad Valenciana (DOGV 4-3-1999).
- Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de grado elemental de Danza (BOE 24-8-1992).
- Orden de 9 de diciembre de 1997, por la que se establece el currículo y se regula el acceso al grado medio de Danza (BOE 23-12-97).
- Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las Enseñanzas de Danza (BOE 4-9-1997).
- Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 25-12-1992).
- Decreto 112/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las Enseñanzas de Arte Dramático en Andalucía (BOJA 28-10-1993).
- Decreto 118/1999, de 17 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regulan las pruebas de acceso a dichos estudios en Canary Islands (BOC 07-7-1999).
- Decreto 73/1994, de 7 de marzo, por el que se establece la ordenación curricular del grado superior de las Enseñanzas de Arte Dramático en Catalonia (DOGC 15-4-1994).
- Decreto 62/1993, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático en la Comunidad Valenciana (DOGV 28-5-1993).
- Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se aprueba el currículo de las Enseñanzas de Arte Dramático (BOE 25-8-1992).
- Real Decreto 2398/1998, de 6 de noviembre, por el que se establecen los estudios superiores de Cerámica, pertenecientes a las enseñanzas de Artes Plásticas, el título correspondiente, la prueba de acceso y los aspectos básicos de currículo (BOE 02-12-1998).

- Real Decreto 1387/1991, de 18 de septiembre, por el que se aprueban las enseñanzas mínimas del currículo de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 30-9-1991).
- Real Decreto 1496/1999, de 24 de septiembre, por el que se establecen los estudios superiores de Diseño, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo de dichos estudios (BOE 06-10-1999).
- Real Decreto 1090/2000, de 9 de junio, por el que se establecen los estudios superiores de Vidrio, el título correspondiente la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo (BOE 22-6-2000).
- Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas (BOE 10-9-1988).
- Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas Extranjeros (BOE 18-12-1989).
- Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las Enseñanzas Especializadas de las Lenguas Españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE 5-2-1992).
- Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las Enseñanzas Especializadas de Idiomas adaptado a la Educación a Distancia. (BOE 13-11-1993).
- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como Enseñanzas de Régimen Especial las conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE 23-01-1998).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30-4-1982).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 16-3-1985; corrección de errores 11-4-1985).
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual (BOE 3-5-1996).
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación en Andalucía (BOJA 2-12-1999).
- Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en Canary Islands (BOC 11-10-1995).
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en Catalonia (DOGC 28-11-1997).
- Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en Galicia (DOG 6-8-1996).
- Decreto Foral 133/1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades edu-

cativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la enseñanza básica en Navarra (BON 15-6-1998).

- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora en el Basque Country (BOPV 13-7-1998).
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en Valencia (DOGV 17-4-1998).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-1995).
- Real Decreto 1180/1992, de 2 de octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (BOE 18-12-1992).
- Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 6-4-1990).
- Ley 3/1991, de 18 de marzo, de Formación de Adultos en Catalonia (DOGC 27-3-1991).
- Ley 9/1992, de 24 de julio, de Educación de Adultos en Galicia (DOG 6-8-1992).
- Ley 1/1995, de 20 de enero, de Formación de las Personas Adultas en Valencia (DOGV 31-1-1995).
- Decreto 156/1997, de 10 de junio, por el que se regula la formación básica en Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 14-6-1997).
- Orden de 29 de mayo de 1998, por la que se establece el currículo específico de Formación Básica para las Personas Adultas en el Basque Country (BOPV 19-6-1998).
- Orden de 10 de julio de 1998, por la que se implantan las enseñanzas de Formación Básica para las Personas Adultas en el Basque Country (BOPV 4-8-1998).
- Orden de 13 de agosto de 1998, por la que se establecen las instrucciones y orientaciones para la aplicación del currículo de la Formación Básica de las Personas Adultas en los centros de Educación de Adultos en Canary Islands (BOC 7-9-1998).
- Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la Formación Básica para la Educación de Personas Adultas en Canary Islands (BOC 12-6-1998).
- Orden de 26 de mayo de 1997, por la que se regula la Educación Básica para las Personas Adultas, se establece su estructura y su currículo en Galicia (DOG 15-7-1997).
- Orden de 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para las Personas Adultas (BOE 23-2-1996).
- Orden de 15 de julio de 1998, por la que se organiza la impartición de la Formación Básica para Personas Adultas en los Institutos de Educación Secundaria, así como por la que se dan orientaciones para la organización del currículo y se determinan los centros públicos que impartirán esta modalidad de enseñanza a partir del curso académico 1998/99 en Canary Islands (BOC 19-8-1998).
- Decreto Foral 255/1999, de 6 de julio, por el que se regula la Educación Básica de las Personas Adultas y se establece la estructura y el currículo es-

pecífico de dichas enseñanzas en la Comunidad Foral de Navarra (BON 30-8-1999).

- Orden de 2 de junio de 1998, sobre evaluación de la Formación Básica en Educación de Adultos en Andalucía (BOJA 27-6-1998).
- Orden de 15 de abril de 1998, por la que se regulan los documentos básicos del proceso de evaluación de la Enseñanza Básica para las Personas Adultas en Galicia (DOG 14-5-1998).
- Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en Canary Islands (BOC 28-1-1994).
- Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en Catalonia (DOGC 13-5-1992).
- Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG 2-4-1993).
- Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 14-5-1993).
- Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Basque Country (BOPV 17-8-1994).
- Decreto 47/1992, de 30 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOGV 6-4-1992).
- Orden de 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para las Personas Adultas (BOE 25-11-1993).
- Orden de 31 de mayo de 1999, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Adultos en su modalidad semipresencial o a distancia en Andalucía (BOJA 29-6-1999).
- Orden de 11 de diciembre de 1998, sobre la evaluación del alumnado de Formación Básica para las Personas Adultas en las modalidades de educación presencial y a distancia en Andalucía (BOJA 02-2-1999).
- Orden de 10 de septiembre de 1998, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para Adultos en Andalucía (BOJA 24-9-1998).
- Orden de 14 de abril de 1999, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato para Adultos en Galicia (DOG 29-4-1999).
- Orden de 20 de julio de 1998, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato en régimen nocturno en el ámbito de gestión del MEC (BOE 24-7-1998).
- Decreto 22/1999, de 9 de febrero, por el que se adecua la organización de las enseñanzas de Bachillerato en el régimen nocturno en Catalonia (DOGC 12-2-1999).
- Orden de 1 de agosto de 1978, por la que se regulan los estudios nocturnos de Bachillerato (BOE 15-9-1978).
- Orden de 20 de julio de 1998, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas de Bachillerato a distancia en el ámbito de gestión del MEC (BOE 24-7-1998).

**BIBLIOGRAPHIC  
REFERENCES**

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000): *El sistema educativo español 2000*. Madrid, CIDE.
- Consejo de Universidades (1999): *Estadística Universitaria. Curso 1998-99*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *La evaluación de la Educación Primaria. Datos básicos 1999*. Madrid, INCE.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998): *El diagnóstico del sistema educativo: la escuela secundaria obligatoria*. Madrid, INCE.
- MECD (2000): *Estadística de la Enseñanza en España 1997-98*. Madrid, MECD.