

4

INFORME
ESPAÑA
1 9 9 6.

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. (91) 562 44 58 - Fax (91) 562 74 69
E. Mail: correo@fund-encuentro.org

ISBN: 84-89019-04-5
ISSN: 1137-6278
Depósito Legal: M-13683-1997

Fotocomposición e Impresión: **Albadalejo, S.L.**
Albadalejo, 6 - 28037 Madrid

| | |
|--|-----|
| Capítulo IV | |
| LA REFORMA DESEADA | 267 |
| I. Tesis Interpretativas | 269 |
| 1.- Mejorar la calidad y la equidad | 269 |
| 2.- La educación es una plataforma para el empleo | 270 |
| 3.- Un amplio compromiso para mejorar la educación | 273 |
| II. Red de los Fenómenos | 276 |
| 1.- Otra reforma: ¿por qué y para qué? | 276 |
| 1.1.- La situación anterior | 276 |
| 1.2.- ¿Por qué una nueva reforma del sistema educativo? | 279 |
| 1.3.- Los objetivos de la reforma | 280 |
| 2.- La necesidad de extender la educación obligatoria | 281 |
| 3.- Una Educación Secundaria menos determinista | 283 |
| 3.1.- El último ciclo de la EGB y las enseñanzas medias en la LGE | 283 |
| 3.2.- La Educación Secundaria Obligatoria | 286 |
| 3.3.- El Bachillerato | 292 |
| 4.- Dignificar la Formación Profesional | 296 |
| 4.1.- Acercarnos a Europa | 297 |
| 4.2.- La nueva Formación Profesional reglada | 299 |
| 5.- El desafío de la calidad | 301 |
| 5.1.- Objetivos y contenidos de la enseñanza | 301 |
| 5.2.- Cometido de los profesores | 302 |
| 5.3.- Autonomía, evaluación y participación de los centros | 309 |
| 6.- Una educación más equitativa | 312 |
| 6.1.- Hacer más accesibles los estudios | 313 |
| 6.2.- Mayor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales | 313 |
| 6.3.- Superar las desigualdades que aún subsisten | 315 |

Capítulo IV

LA REFORMA DESEADA

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. Mejorar la calidad y la equidad

La globalización de la economía, el crecimiento imparable de las comunicaciones y de la información, el aumento del desempleo, la mayor competencia para encontrar trabajo, el pluralismo cada vez más amplio de valores y la presencia del fenómeno de la multiculturalidad son algunos de los rasgos más significativos de la sociedad que están creando una enorme tensión en la educación. La incertidumbre sobre el futuro conduce a la mayoría de los ciudadanos a volver los ojos hacia la educación y a considerar que el valor más seguro para las nuevas generaciones es una formación amplia y sólida. Se pretende que el sistema educativo sea capaz de favorecer el desarrollo cognitivo y social de los alumnos, prepararlos para ser ciudadanos responsables y facilitarles el acceso al mundo del trabajo. La tarea y la responsabilidad del sistema educativo son enormes.

En este contexto de continuas transformaciones sociales, de extensión de la oferta educativa a nuevos colectivos de alumnos y de mayor exigencia en el funcionamiento de la educación, los cambios educativos son inevitables. Por una parte, es necesario mejorar la calidad de la enseñanza, promover niveles de mayor rendimiento educativo y trabajar por la excelencia en la educación; por otra, es esencial asegurar el acceso a una enseñanza de calidad a todos los alumnos y no sólo a aquellos con mayor capacidad, preparación o motivación. Éste es el gran reto de las reformas educativas: conseguir que la mejora de la calidad suponga al mismo tiempo un mayor compromiso con la igualdad de acceso a la educación.

Mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar la equidad en la educación son los dos grandes objetivos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Unos objetivos que deben llevarse a la práctica a lo largo de toda esta década –tiempo previsto para la aplicación de la Ley– y que deben revisarse y actualizarse de forma permanente.

Existe el riesgo de comprender la calidad de la enseñanza de forma simplista o esquemática. Ante los enormes cambios que se están produciendo y la dificultad de evaluar sus resultados, el camino más sencillo es centrarse exclusivamente en los conocimientos que los alumnos adquieren en una materia determinada y compararlos con los que obtenían a las mismas edades en época anteriores. La educación, y los indicadores de su calidad, van mucho más allá del nivel de instrucción de los alumnos. La educación tiene como objetivo fundamental ampliar los conocimientos de los alumnos, pero también desarrollar su interés por ampliarlos y su capacidad para en-

contrar y seleccionar la información relevante; la educación debe, además, formar ciudadanos libres, responsables y solidarios y favorecer el desarrollo de su personalidad y de las habilidades para trabajar en equipo.

Pero incluso este planteamiento más amplio de lo que significa el rendimiento educativo de los alumnos sería reduccionista si fuera el único criterio de calidad de la enseñanza. Hay otros resultados que también deben tenerse en cuenta: la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros; la satisfacción profesional de los docentes, especialmente en lo que se refiere a su desarrollo profesional y al logro de sus expectativas razonables; la influencia del centro en su entorno; la capacidad de éste para atender la diversidad de los alumnos. Un concepto amplio de calidad de la enseñanza genera iniciativas de cambio coherentes con él y, por tanto, más sensibles a todos los factores que contribuyen a mejorarla. Un concepto más esquemático, aunque pueda ser más atractivo y fácil de entender por distintos sectores sociales, conduce a la larga a un empobrecimiento de la enseñanza.

Las estrategias que se adoptan para impulsar la calidad de la enseñanza deben tener en cuenta las características propias del sistema educativo y su concepción como servicio público para todos los alumnos. Desde este planteamiento, cuatro son los medios más poderosos para mejorar la educación: el compromiso y el apoyo de los poderes públicos, la autonomía de los centros, el desarrollo profesional de los profesores y la evaluación de los centros.

Los avances en la educación obligatoria han estado vinculados históricamente a la intención de alcanzar una mayor igualdad de acceso a la educación para todos los estudiantes. La igualdad se convirtió en uno de los objetivos más dinámicos de las reformas educativas.

Los avances que se han producido en la igualdad de oportunidades en la educación en las últimas décadas no pueden hacer olvidar las desigualdades que todavía subsisten. Existe el riesgo de que el sistema educativo, empujado por los sectores sociales que tienen como único objetivo elevar el rendimiento académico de los alumnos, no tenga suficientemente en cuenta las zonas geográficas y los grupos sociales que tienen más dificultades para acceder a los bienes educativos. El equilibrio entre calidad y equidad ha de ser un objetivo permanente en los procesos de reforma del sistema educativo.

2. La educación es una plataforma para el empleo

El aumento del desempleo en la sociedad española o, al menos, la estabilidad de las altas tasas de desempleo coincide con un cambio impor-

tante de las condiciones del mercado de trabajo. En primer lugar, se está produciendo una mayor demanda en el sector servicios en detrimento de los trabajos más tradicionales relacionados con la industria. Paralelamente, se ha reducido el número de empleos para los que se exige una menor preparación y se han incrementado aquellos en los que se pide una más alta cualificación profesional. Al mismo tiempo, se están extendiendo con rapidez ciertas formas de empleo –temporal, a tiempo parcial y autoempleo– que rompen el monopolio anterior de trabajo estable y a tiempo completo¹.

Otro dato importante que hay que tener en cuenta es que un alto nivel académico o profesional no es ya una garantía para el empleo, como lo era en décadas pasadas. La incertidumbre acerca de la posibilidad de conseguir un trabajo, sea cual sea su modalidad y su duración, está presente en la gran mayoría de los jóvenes. La perspectiva normal, una vez logrado el primer empleo, es tener que cambiar de trabajo varias veces a lo largo de la vida, alternando períodos de ocupación y de paro, así como empleos a tiempo completo y a tiempo parcial.

Estas transformaciones del empleo, presentes en todos los países desarrollados, tienen consecuencias importantes para el sistema educativo:

— **La extensión de la educación general es la mejor garantía para adaptarse a los cambios futuros.** La especialización temprana dificulta el desarrollo de las capacidades básicas necesarias para continuar aprendiendo de forma permanente. Los cursos específicos de formación profesional y ocupacional destinados a proporcionar determinadas habilidades para un empleo inmediato tienen el riesgo de preparar para un trabajo que puede desaparecer en poco tiempo. El objetivo principal de la educación es conseguir una formación básica, amplia y polivalente para todos los alumnos, en la que se combinen de forma integrada una formación más académica y otra más profesional y aplicada. Esta educación está orientada a conseguir que todos los jóvenes sean capaces de aprender por sí mismos y estén preparados para enfrentarse a las dificultades de acceso al empleo.

— **La Formación Profesional debe ser el puente entre la educación general y el mundo laboral.** La Formación Profesional (FP) vigente en España hasta la aprobación de la LOGSE era más bien una vía alternativa y desvalorizada de la formación académica impartida en el Bachillerato. Por esta razón, la reforma de la FP es, posiblemente, el aspecto más ambicioso del cambio propuesto. Su objetivo es doble: por una parte, configurar una oferta educativa más atractiva y vinculada a las demandas del mundo la-

¹ Un análisis más detallado de las nuevas condiciones del empleo puede encontrarse en el capítulo I de este mismo Informe.

boral; por otra, impulsar un sistema integrado de formación profesional. Ambos objetivos exigen modificaciones profundas en la estructura del sistema educativo y acuerdos estratégicos con las instituciones responsables de las distintas ofertas de formación profesional.

— **La necesidad de la formación permanente.** La oferta de formación no puede reducirse a las generaciones jóvenes. La exigencia de mayor preparación afecta a todos los grupos sociales y a todas las edades. Es preciso adoptar una actitud de aprendizaje permanente. Los programas de educación para personas adultas, la ampliación de la oferta de FP, la incorporación de sistemas presenciales y a distancia, la coordinación de los cursos disponibles y los sistemas flexibles de acreditación y de convalidación son ya rasgos específicos de un sistema educativo moderno.

— **La existencia de grupos que tienen un mayor riesgo de ser excluidos.** La mayor exigencia de cualificación para incorporarse al mundo del trabajo plantea el problema de aquellos jóvenes que no terminan sus estudios básicos o que no han obtenido la preparación suficiente para encontrar un primer empleo. Proceden básicamente de los sectores sociales y económicos más desfavorecidos, forman parte de minorías étnicas poco integradas en la cultura y en la lengua mayoritaria o tienen algún tipo de discapacidad física o psíquica. El abandono de esos alumnos por parte del sistema educativo y de la sociedad los conduce de forma inexorable a la exclusión social.

Es necesario que el sistema educativo responda a las demandas de estos alumnos. En primer lugar, a través de una mayor flexibilidad de la enseñanza en las etapas de educación obligatoria. En segundo lugar, por medio de programas específicos de garantía social que les permitan alcanzar una preparación profesional básica para incorporarse a la vida activa. En tercer lugar, proporcionando mayores recursos humanos y materiales a aquellos centros que escolarizan a estos alumnos.

No es una tarea sólo del sistema educativo. La colaboración de los distintos sectores sociales —asociaciones, ayuntamientos, diputaciones, etc.— en el desarrollo de programas de inserción laboral es un factor fundamental para la integración social de estas personas. Al mismo tiempo, puede ser necesario también promover la existencia de formas de trabajo adaptadas a su nivel de cualificación. Como señala el informe *The Jobs Study 1994* de la OCDE, en algunos países se proclama la conveniencia de crear trabajos de baja productividad con el fin de absorber un número significativo de trabajadores desempleados de escasa cualificación. Este planteamiento es, desde otro punto de vista, intrínsecamente indeseable. Las decisiones políticas deberán, pues, encontrar un equilibrio entre ambas consideraciones.

3. Un amplio compromiso para mejorar la educación

Una reforma educativa que pretende ampliar la educación a todos los alumnos, organizar nuevas etapas educativas, transformar la FP, mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación necesita tiempo y un apoyo sostenido de todos los sectores sociales. Las propuestas de cambios educativos de comienzos de los años ochenta no eran superficiales y escasamente relevantes, sino que respondían a las profundas transformaciones sociales que se estaban produciendo en España. Hoy, casi dos décadas después, esos mismos cambios son imprescindibles. Mientras que la sociedad avanza a un ritmo imparable, la educación tiene el riesgo de quedarse claramente rezagada. Hay que reconocer, no obstante, que los cambios educativos exigen un tiempo prolongado y un cuidado permanente.

El sistema educativo se enfrenta en los próximos años a su modificación más necesaria e importante. Todo cambio, mientras dura la etapa de transición, produce incertidumbre y añoranza de un pasado que se recuerda como más tranquilo, estable y mejor. Las razones que impulsaron la reforma tienden a olvidarse. Pero, ¿cómo sería la educación española en estos momentos si no se hubiera acometido la reforma diseñada en la Ley General de Educación (LGE), en la que, entre otros objetivos, se extendía cuatro años la educación común y obligatoria?

Las lógicas incertidumbres sobre el futuro se agravan cuando no existe un compromiso claro de financiación y cuando el horizonte de su aplicación se desdibuja con el paso del tiempo. Esta situación se complica ante la perspectiva de una completa transferencia de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas. La coherencia general en el desarrollo de la reforma puede verse limitada cuando termine la función de impulso y coordinación que el Ministerio de Educación ha realizado al tener que gestionar 10 Comunidades Autónomas. Es necesario avanzar hacia un compromiso de todos los sectores políticos y sociales en el que se establezcan las bases comunes para la aplicación y desarrollo de la reforma educativa.

Este compromiso supone un esfuerzo por aproximar posiciones, de tal manera que todos los sectores educativos vean reconocidas sus principales aspiraciones. Las cesiones que unos y otros realizan encuentran su significado en las contrapartidas que se obtienen y en la definición de unos objetivos generales válidos para todos y con capacidad de clarificar el horizonte educativo en los próximos años. El acuerdo se extendería a los próximos cinco años, tiempo necesario para consolidar los cambios educativos. Los elementos básicos de este acuerdo serían los siguientes:

1. *Financiación de la educación.* Acuerdo parlamentario sobre la financiación de la reforma educativa a lo largo de los próximos cinco años. En este acuerdo se establecerán los compromisos presupuestarios para completar la red de institutos de Educación Secundaria, la mejora de la calidad de los centros públicos, la financiación de la formación profesional, los programas de compensación de las desigualdades, la financiación de los conciertos educativos con los centros privados y el inicio de un nuevo sistema de incentivos profesionales a los profesores. De esta forma, al final de este proceso, el porcentaje del gasto público en educación se situará, previsiblemente, por encima del 5,5% del PIB. Esta cifra colocaría a España entre los países que otorgan a la educación una clara prioridad.

2. *Estructura del sistema educativo.* Se mantendrá el objetivo de extender la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años y la organización de la Educación Secundaria en dos etapas: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de cuatro años de duración, y Bachillerato, dividido en dos cursos. El último año de la ESO tendrá, además de la finalidad de completar la educación básica, un carácter orientativo para los alumnos según piensen cursar posteriormente estudios de Bachillerato o de FP. La organización de las enseñanzas se realizará con criterios flexibles, desarrollando la autonomía de los centros y atendiendo la diversidad de los alumnos.

3. *Sistema integrado de formación profesional.* Se impulsarán las iniciativas políticas, legislativas y organizativas para configurar un sistema integrado de todas las ofertas de formación profesional. Se avanzará en el sistema nacional de cualificaciones y en la correspondencia entre la experiencia laboral y los módulos de FP.

4. *Desarrollo profesional y valoración social de los docentes.* Se diseñará un nuevo marco de incentivos profesionales y retributivos para los profesores. El actual sistema de sexenios relacionados con la formación se ampliará con nuevos incentivos vinculados a la valoración de la práctica docente, a los proyectos de innovación o al trabajo en equipo. Se ampliará la oferta de formación del profesorado.

5. *Financiación de la enseñanza pública y privada.* El reconocimiento y apoyo del papel de la enseñanza pública, abierta a todos los alumnos, debe armonizarse con la aceptación del derecho de la enseñanza privada a recibir fondos públicos a través del concierto educativo. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad; a aquellos centros que escojaricen a alumnos con mayores problemas sociales y culturales o con necesidades educativas especiales se les proporcionarán más medios.

Durante los próximos años se mantendrá el esfuerzo presupuestario para completar la red de institutos de Educación Secundaria, mejorar las instalaciones y equipamientos, incorporar la plantilla necesaria de profe-

sores y dotar a todos los institutos de departamento de orientación. Los centros situados en zona rural recibirán una atención especial. Se extenderá la gratuidad de la enseñanza hasta los 16 años y, en consecuencia, se ampliarán los conciertos educativos hasta el final de la Educación Secundaria. Al término de este proceso se fijarán los módulos económicos en función de las características de las nuevas enseñanzas y se desarrollarán sistemas de financiación con corporaciones locales, otras Administraciones Públicas y entidades privadas titulares de centros concertados, sin fines de lucro, para ampliar la oferta gratuita del segundo ciclo de la Educación Infantil.

6. *Elección de centro.* Se facilitará la elección de centro a los padres. Esta posibilidad de elección tendrá como límite la oferta de plazas disponibles. Los criterios de admisión serán comunes y objetivos para garantizar la igualdad entre todos los alumnos. En este marco se ampliará razonablemente la zona de influencia de los centros. En el caso de un número insuficiente de puestos en un centro, serán criterios de decisión la proximidad del domicilio, los hermanos en el centro y la renta de los padres. Todos los centros sostenidos con fondos públicos tendrán la obligación de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas y culturales.

7. *Política de educación compensatoria.* Los poderes públicos ampliarán sus programas de educación compensatoria. El Ministerio de Educación incorporará e incrementará un capítulo presupuestario específico destinado a colaborar con las Comunidades Autónomas que tengan que escolarizar a un número mayor de alumnos en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

8. *Participación en la gestión de los centros.* Se impulsarán iniciativas que aseguren una mayor participación y control social de los centros sostenidos con fondos públicos. La evaluación de los centros deberá permitir que cada comunidad educativa conozca el funcionamiento de su centro y pueda acordar programas para mejorarlo. Las evaluaciones que se realicen deberán tener en cuenta el contexto socioeconómico de los centros, el nivel inicial de los alumnos que en él se escolarizan, los procesos educativos y los resultados que se obtienen.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

1. Otra reforma: ¿por qué y para qué?

1.1 *La situación anterior*

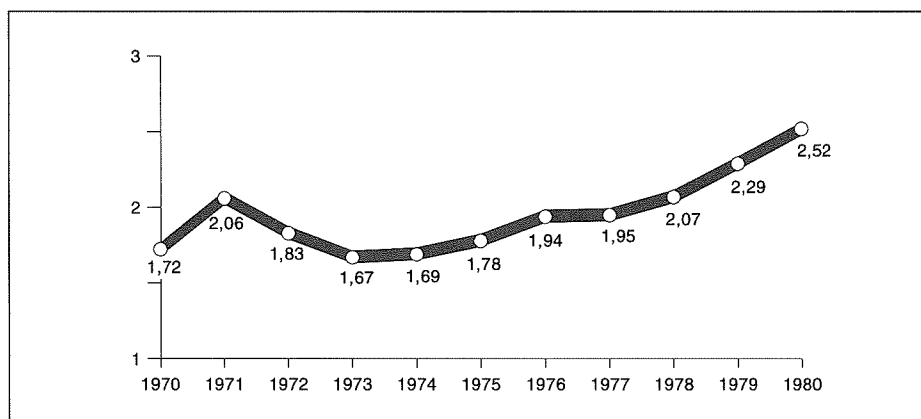
La Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970, supuso un cambio importante en la situación educativa española. Su logro principal fue extender la educación común y obligatoria para todos los alumnos hasta los 14 años, estableciendo una nueva etapa educativa de ocho años de duración: la Educación General Básica (EGB). Al mismo tiempo, se definió un Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) en tres cursos, al que podían acceder los alumnos que hubieran obtenido el título de Graduado Escolar al término de la EGB, y una oferta de Formación Profesional (FP) estructurada en dos grados. Según la LGE, los bachilleres podían optar por la enseñanza superior, a través del Curso de Orientación Universitaria (COU), o por la FP de segundo grado.

Respecto a la **financiación**, la implantación de la LGE se vio limitada durante sus primeros años por serios problemas presupuestarios, cuyo origen hay que situar en la crisis económica que afectó a todos los países a comienzos de los años setenta. El porcentaje del PIB que se dedicaba a la educación no recuperó el nivel de 1971 hasta el año 1978, como puede apreciarse en el gráfico 1. Los Pactos de La Moncloa, firmados por el Gobierno de UCD con las distintas fuerzas políticas y sociales, supusieron un incremento notable de las inversiones y consiguieron que prácticamente toda la población entre los 6 y los 14 años estuviera escolarizada en 1980².

En relación con la **escolarización**, hay que decir que el número de alumnos matriculados en BUP, COU y en las distintas modalidades de FP ha crecido de manera notable en los últimos 20 años. A diferencia de lo ocurrido en Educación Infantil y Primaria, todavía no se han dejado sentir los efectos de la disminución de la natalidad en las estadísticas de la Educación Secundaria, ya que el aumento de jóvenes escolarizados ha sido constante. El resultado es que se pasa de 1.123.657 alumnos que había en las Enseñanzas Medias en el curso 1975/76 a los casi 2.680.000 del curso 1995/96, como queda reflejado en la tabla 1.

² En los indicadores 2.2.8, 2.2.9 y 2.2.10 del Anexo Estadístico se puede ampliar la información relativa al gasto en educación en España y en algunos países de la Unión Europea.

Gráfico 1 – Evolución del gasto público en educación. En porcentaje respecto al PIB. 1970-1980



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Datos y cifras de la Enseñanza en España 1984-1985, 1987*; e INE, *Contabilidad Nacional de España. Serie Enlazada 1964-1991. Base 1986*, Madrid, 1992.

Este notable aumento del número de alumnos matriculados ha supuesto un incremento importante en las tasas de escolaridad de los jóvenes de 12 a 17 años. Es especialmente llamativo el avance en el grupo de 15 a 17 años, cuya tasa de escolaridad duplicó en el curso 1993/94 la del curso 1975/76, como podemos comprobar en la tabla 2. Estos datos nos sitúan claramente en la media de nuestros países vecinos.

El descenso demográfico debería permitir una mejora de la calidad de la enseñanza, siempre que los presupuestos en educación no sufran un recorte equivalente a la disminución del número de alumnos.

Por último, respecto al **rendimiento académico**, de acuerdo con los datos de la inspección de educación para el territorio MEC, el 88% de los jóvenes que terminaron la EGB en el curso 1994/95 promocionó: el 80% ob-

Tabla 1 – Evolución del alumnado matriculado por nivel educativo. Cursos 1975/76-1995/96

| | 1975/76 | 1980/81 | 1985/86 | 1990/91 | 1994/95 | 1995/96 (*) |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Preescolar/Infantil | 920.336 | 1.182.425 | 1.127.348 | 1.005.051 | 1.090.417 | 1.103.465 |
| EGB/Primaria | 5.473.468 | 5.606.452 | 5.594.285 | 4.882.349 | 4.055.583 | 3.870.277 |
| Secundaria/FP | 1.123.657 | 1.694.468 | 1.977.214 | 2.444.406 | 2.639.767 | 2.679.076 |
| Universidad | 557.472 | 651.128 | 854.104 | 1.140.572 | 1.444.545 | 1.529.769 |
| Total | 8.074.933 | 9.134.473 | 9.552.951 | 9.472.378 | 9.230.312 | 9.182.587 |

(*) Datos avance.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Datos y cifras de la Enseñanza en España. 1984-1985, 1987*; y Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la Enseñanza en España*, varios años.

Tabla 2 – Evolución de las tasas de escolarización de los jóvenes de 12 a 17 años. Cursos 1975/76-1993/94

| | 1975/76 | 1980/81 | 1985/86 | 1990/91 | 1992/93 | 1993/94 |
|----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 12 | 96,3 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 13 | 84,9 | 92,8 | 99,8 | 100 | 100 | 100 |
| 14 | 70,3 | 79,7 | 90,4 | 99,7 | 100 | 100 |
| 15 | 44,4 | 65,6 | 76,3 | 89,1 | 93,8 | 93,8 |
| 16 | 41,3 | 51,5 | 60,2 | 73,5 | 78,2 | 80,3 |
| 17 | 34,5 | 47,2 | 52,0 | 64,3 | 69,9 | 72,9 |

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la Enseñanza en España*, varios años.

Tabla 3 – Alumnos que promocionan en EGB, BUP, COU y FP. En porcentaje respecto al total de alumnos matriculados. Territorio MEC. Curso 1994/95

| | Alumnos que promocionan | | Total |
|-------------------|---|--------------------------------------|-------|
| | Con calificación global positiva | Con áreas pendientes | |
| EGB | | | |
| Sexto | 71,8 | 23,2 | 95,0 |
| Séptimo | 67,9 | 25,6 | 93,5 |
| Octavo | 80,1 | 8,0 (1) | 88,1 |
| | Con calificación global positiva en todas las asignaturas | Con una o dos asignaturas pendientes | Total |
| BUP/COU | | | |
| 1º BUP | 54,0 | 22,4 | 76,4 |
| 2º BUP | 53,8 | 24,5 | 78,3 |
| 3º BUP | 56,7 | 25,8 | 82,5 |
| COU | 68,6 | – | 68,6 |
| FP | | | |
| 1º FP-I | 33,3 | – | (2) |
| 2º FP-I | 51,1 | – | 51,1 |
| 1º FP-II General | 57,4 | 19,2 | 76,6 |
| 2º FP-II General | 72,8 | – | 72,8 |
| 1º FP-II Especial | 38,0 | 32,0 | 70,0 |
| 2º FP-II Especial | 39,8 | 30,0 | 69,8 |
| 3º FP-II Especial | 65,3 | – | 65,3 |

(1) Finalizan los estudios de EGB con el Certificado de Escolaridad.

(2) En FP-I la normativa vigente establece la promoción.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de datos del Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95, 1996*.

tuvo el Graduado Escolar y el 8% recibió el Certificado de Escolaridad (tabla 3). Las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños. En los primeros años de implantación de estas enseñanzas, el número de alumnos que obtenían el Graduado Escolar se situaba en torno al 70% y no se alcanzaron cifras próximas al 80%, similares a las actuales, hasta finales de los ochenta.

El número de alumnos que promocionaron de curso en BUP se situó, en el curso 1994/95, en torno al 80% y fue un poco menor en COU, alrededor del 70%. También en este nivel educativo, y en todos los cursos, las alumnas obtuvieron mejores resultados que los alumnos. Estas cifras han permanecido estables en los últimos 10 años. El 51% de los alumnos de FP-I promocionaron en el curso 1994/95 al terminar este ciclo y obtuvieron la titulación correspondiente. En FP-II, lo consiguió el 73% de los alumnos del régimen general y el 65% del régimen especial. Finalmente, el 88% de los alumnos matriculados en las pruebas de acceso a la Universidad procedentes de COU aprobaron en junio de 1995. Todos los alumnos aprobados ingresaron en la Universidad y, de ellos, cerca del 80% obtuvo plaza en las carreras solicitadas en primera o segunda opción.

1.2 *¿Por qué una nueva reforma del sistema educativo?*

Si nos atenemos a los datos estrictamente cuantitativos que acabamos de comentar, cabría preguntarse: ¿por qué es necesaria una reforma tan profunda del sistema educativo como la que se propone en la LOGSE? Quizá sea ésta la pregunta que se hagan muchos padres de alumnos en este año en que se inicia la implantación casi universal de la ESO. Como ya se comentó en el capítulo anterior³, los padres desconocen generalmente cómo se organiza y estructura el sistema educativo español, más allá de la división en ciclos y en años. Respecto a la reforma educativa, dicho desconocimiento se torna confusión. A la habitual falta de interés de los padres por estos temas, salvo cuando aparecen problemas como el cierre de centros escolares en determinadas poblaciones o dificultades importantes para algunos alumnos de zonas rurales, habría que añadir tal vez una insuficiente o inadecuada política informativa por parte de las Administraciones. Es importante, en consecuencia, señalar y explicar las razones y los objetivos de la reforma.

Las primeras revisiones de la LGE se plantearon a los 10 años de su aprobación. El Ministerio de Educación y Ciencia presentó en 1981 a la opinión pública una propuesta para la reforma de las Enseñanzas Medias

³ Véase el capítulo III del presente Informe, «Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran», p. 246.

en España. En ella se señalaban los principales problemas que se estaban detectando en el funcionamiento del sistema educativo:

— La inadecuación de los programas y planes de estudio a los objetivos y necesidades de una educación básica, que debía proporcionar una formación general a toda la población española.

— La desvaloración de la FP-I, a la que pocos alumnos accedían de forma voluntaria y en donde existía un elevado porcentaje de abandono.

— La orientación casi exclusiva de los alumnos que terminaban el Bachillerato hacia la enseñanza superior, sin que ésta tuviera posibilidades de responder adecuadamente a la demanda creciente.

— La escasa solicitud de estudios de FP, en abierto contraste con lo que sucedía en la mayoría de los países europeos.

Junto con estas limitaciones hay que destacar que la educación obligatoria terminaba a los 14 años, cuando la edad legal de incorporación al mundo del trabajo era 16 años. Además, la distribución territorial de las competencias en educación, como consecuencia del desarrollo del Estado de las Autonomías consagrado en la Constitución de 1978, reclamaba un proceso de descentralización de las decisiones y de la gestión educativa.

El documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1981 apuntaba un conjunto de propuestas que debían servir para articular la reforma educativa de las Enseñanza Medias:

— Escolarización plena hasta los 16 años.

— Configuración de un primer ciclo de Enseñanza Secundaria válido para la diversidad de situaciones de todos los alumnos de 14 a 16 años.

— Un Bachillerato superior de dos años de duración más diversificado.

— Una enseñanza técnica y profesional estructurada de manera que pudiera dar una respuesta más realista a las exigencias de las diversas profesiones.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), después de un largo proceso de experimentación, debate y elaboración, reformuló estas propuestas iniciales y estableció el marco general del sistema educativo español.

1.3 Los objetivos de la reforma

Los problemas que se acaban de señalar reflejaban la creciente convicción de que el sistema educativo vigente no estaba preparado para mejorar la formación básica de todos los españoles, para asegurar una relación más estrecha entre la oferta educativa y las demandas sociales, para conseguir una buena conexión entre la EGB, el Bachillerato, la FP y los estudios universitarios.

La reforma educativa abordó estos problemas y estableció un conjunto de objetivos para resolverlos:

1. Extender la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años.
2. Establecer una etapa de educación secundaria básica para todos los alumnos, la Educación Secundaria Obligatoria, de cuatro años de duración, y una etapa posterior, el Bachillerato, dividido en dos años.
3. Modificar sustancialmente la FP.
4. Mejorar la calidad de la enseñanza.
5. Asegurar una mayor igualdad de acceso a los estudios a todos los alumnos.

A continuación analizamos con detenimiento cada uno de estos puntos.

2. La necesidad de extender la educación obligatoria

La ampliación de la educación obligatoria y gratuita dos años más, de los 14 a los 16 años, fue un objetivo ampliamente refrendado por la mayoría de los sectores sociales que participaron en las diferentes consultas que propició el Ministerio de Educación y Ciencia a lo largo de los años ochenta. El hecho de que España fuera el único país de la Unión Europea cuya educación obligatoria y gratuita sólo alcanzara a la totalidad de los alumnos durante ocho años, el descrédito del primer grado de la FP y las elevadas tasas de alumnos que accedían al Bachillerato, orientado en la práctica exclusivamente para proseguir estudios universitarios, fueron los principales motivos que sostuvieron este apoyo mayoritario. Junto con estas justificaciones, más bien derivadas de las limitaciones del sistema anterior, hay que destacar otros dos tipos de argumentos que otorgaban mayor consistencia y coherencia a los cambios que se proponían: las razones sociales y las razones educativas.

La extensión de la educación obligatoria supone, en primer lugar, aproximar la nueva oferta educativa a los pueblos que anteriormente no disponían de ella, normalmente núcleos de población entre 2.000 y 5.000 habitantes, y a las ciudades habitadas por sectores populares que habían tenido en años anteriores un alto crecimiento demográfico. No es extraño, por tanto, que la mayoría de los institutos de Educación Secundaria que están siendo construidos para implantar la reforma educativa se sitúen en la zona rural y en la periferia de las grandes ciudades. Esta ampliación de la oferta pública de plazas escolares se acompaña con una mayor financiación de la enseñanza privada concertada, al extenderse la gratuidad dos años más, lo que beneficia a las familias que eligen estos centros para la educa-

ción de sus hijos. Diez años de educación obligatoria y gratuita mejoran el bienestar social de la mayoría de los ciudadanos.

La ampliación de la educación obligatoria, en la medida en que se retrasa dos años la elección de los alumnos entre la vía académica y la vía profesional y las enseñanzas se organizan con un carácter comprensivo e integrador, implica también un esfuerzo para asegurar una mayor igualdad de acceso de todos los alumnos a la educación. En la tabla 4 se aprecia la evolución de las desigualdades en BUP y FP por tipo de hábitat y clase social a partir de la información que proporcionan los censos de 1981 y 1991. Los datos recogidos en dicha tabla indican que se ha producido una mayor igualdad en el acceso a los estudios durante la década de los años ochenta. La clase obrera rural casi duplica el porcentaje de sus alumnos que acceden tanto a BUP como a FP. Los alumnos que viven en zona rural tienen un incremento en su acceso a los estudios mayor que los de hábitat intermedio y urbano. Las tasas de escolarización en FP en 1991 no presentan ya diferencias en relación con el hábitat de sus alumnos. La explicación puede encontrarse en el esfuerzo de construcción de nuevos centros que se derivó de la gratuidad del primer nivel de FP establecida en la LGE, que aproximó este tipo de estudios a todas las zonas. A partir de estos datos, se puede pensar que, previsiblemente, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años establecida en la LOGSE produzca el mismo efecto en toda la Educación Secundaria.

Sin embargo, todavía se mantienen significativas desigualdades en 1991. A BUP acceden más alumnos de hábitat urbano y los alumnos de clase obrera tienen menos posibilidades de cursar este tipo de estudios que el resto de las clases sociales. Las clases medias funcionales altas tienen más del doble de posibilidades, en todos los hábitat, de acceder a BUP que los obreros. Las desigualdades son mayores si se comparan ambas clases de las zonas rural e intermedia.

Tabla 4 – Tasas de escolarización en BUP y FP por tamaño de hábitat y clase social. En porcentaje. 1981-1991

| Clases sociales | Niveles educativos y hábitat | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------|------|------------|------|--------|------|-----------------------|------|------------|------|--------|------|
| | BUP | | | | | | Formación Profesional | | | | | |
| | Rural | | Intermedio | | Urbano | | Rural | | Intermedio | | Urbano | |
| | 1981 | 1991 | 1981 | 1991 | 1981 | 1991 | 1981 | 1991 | 1981 | 1991 | 1981 | 1991 |
| Capitalistas | 41,0 | 51,2 | 46,5 | 52,7 | 55,4 | 59,0 | 9,5 | 15,1 | 10,5 | 15,4 | 10,7 | 13,9 |
| Medias propietarias | 24,1 | 38,3 | 29,1 | 41,4 | 37,9 | 46,8 | 9,3 | 18,0 | 10,5 | 17,8 | 15,0 | 19,3 |
| Medias funcionales altas | 65,1 | 74,2 | 67,7 | 75,6 | 73,4 | 78,6 | 5,7 | 7,8 | 6,2 | 7,5 | 6,4 | 6,8 |
| Medias funcionales bajas | 42,9 | 53,8 | 46,3 | 56,0 | 54,8 | 61,4 | 11,5 | 16,1 | 12,0 | 15,4 | 14,2 | 15,1 |
| Obreras | 15,9 | 28,3 | 16,3 | 27,9 | 25,1 | 35,4 | 10,1 | 18,7 | 11,6 | 18,9 | 19,3 | 22,7 |
| Total | 23,2 | 37,0 | 25,8 | 38,8 | 40,2 | 50,3 | 9,7 | 17,5 | 11,0 | 17,2 | 15,6 | 17,8 |

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECSA a partir de CIDE, *Las Desigualdades en la Educación en España*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; y Torres Mora, J. A. a partir de datos del INE.

Junto con las razones sociales, hay que señalar también las razones educativas que subyacen en la extensión de la educación obligatoria. Los cambios sociales que se están produciendo, la revolución en las comunicaciones, los avances científicos y técnicos, la rapidez en el acceso a la información y las modificaciones en el mercado laboral son algunas de las características sociales que obligan a revisar la estructura y los objetivos de la Educación Secundaria. Cada vez es más aceptado el planteamiento de que cuanto mayor formación básica tengan los ciudadanos, mayores posibilidades tendrán para enfrentarse a la sociedad del futuro. En consecuencia, la especialización temprana limitará sensiblemente esta capacidad de adaptación. Por ello, la educación obligatoria debe centrar sus esfuerzos en conseguir que los alumnos adquieran y desarrollen los conocimientos y habilidades básicas, sean capaces de enfrentarse a nuevos problemas y solucionarlos y consideren que lo más importante no es almacenar conocimientos sino saber cómo se amplían y utilizan.

Sin embargo, la extensión de la educación obligatoria, por loables que puedan ser las razones que la impulsan, no basta por sí misma para resolver los problemas educativos existentes. El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* ya expuso con claridad los riesgos que puede tener la ampliación de la obligatoriedad si se reduce a una mera permanencia de los jóvenes en la escuela durante un período suplementario y no va acompañada de un conjunto de medidas de renovación de los contenidos educativos, de la organización de la enseñanza y de la metodología didáctica. La extensión de la escolaridad reclama una reordenación de las etapas educativas e iniciativas de reforma para mejorar la calidad del sistema educativo.

3. Una Educación Secundaria menos determinista

Las anteriores consideraciones condujeron a plantear un nuevo nivel de Educación Secundaria de seis años de duración: los cuatro primeros de carácter obligatorio, la ESO; los dos últimos, posobligatorios, el Bachillerato.

3.1 *El último ciclo de la EGB y las enseñanzas medias en la LGE*

Desde la LGE de 1970, la enseñanza básica y obligatoria abarcaba un período que se extendía de los 6 a los 14 años. A partir de esa edad se iniciaban las denominadas *enseñanzas medias*, organizadas en una rama académica, que constaba de tres años de Bachillerato (BUP) y uno de orientación universitaria (COU), y otra de Formación Profesional con dos grados, FP-I, de dos años de duración, y FP-II, de tres.

En el presente curso 1996/97 se ha generalizado el primer curso de la ESO, que ha sustituido a séptimo de EGB. No obstante, todavía se imparte octavo de EGB en aquellos centros que no han anticipado las nuevas enseñanzas.

El ciclo superior de EGB, cuyos dos últimos cursos han venido a ser sustituidos por el primer ciclo de la nueva ESO, se ha caracterizado, en relación con la primera etapa de primero a sexto, por una mayor especialización de las enseñanzas –organizadas en áreas– y una mayor atención a la orientación de los alumnos para facilitar la continuación de sus estudios. Los objetivos y contenidos de esta etapa se agruparon en torno a la expresión y los distintos lenguajes (Lengua española, Idioma extranjero, Matemáticas, Plástica y dinámica) y a la experiencia (Ciencias sociales y Ciencias naturales). Las áreas y el horario semanal propuesto para este ciclo superior son los que aparecen en el cuadro 1.

Al finalizar la EGB se otorgan dos titulaciones distintas según el resultado obtenido por los alumnos. Aquellos que terminan con éxito sus estudios obtienen el Graduado Escolar, que les faculta para continuar los estudios de BUP o los de FP-I. Al resto de los alumnos se les expide el Certificado de Escolaridad, con el que sólo pueden acceder a los estudios de FP-I. En la práctica, esta doble titulación condujo a los estudiantes hacia la vía académica y la profesional en función del éxito o del fracaso obtenido, independientemente de las preferencias personales, la vocación o cualquier otra consideración. Esto ha provocado la frustración de un elevado número de alumnos y el fracaso de la FP-I.

Los dos primeros cursos de BUP son los equivalentes a los dos últimos de la nueva ESO. A pesar de que son ya muchos los alumnos que siguen la ESO anticipada, hasta el curso 1998/99 no comenzará a ser sustituido de modo definitivo el actual BUP. Las materias y el horario semanal de estos dos primeros cursos de BUP se recogen en el cuadro 2.

Cuadro 1 – Horario propuesto para la EGB

| Áreas | Horas semanales(*) |
|------------------------------|--------------------|
| Lenguaje | 5 |
| Matemáticas | 3,25 |
| Idioma moderno | 3,25 |
| Ciencias sociales | 2,5 |
| Ciencias de la naturaleza | 2,5 |
| Áreas artísticas | 3 |
| Pretecnología | 1,5 |
| Educación física y deportiva | 2,5 |
| Educación religiosa | 1,5 |
| Total | 25 |

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

Fuente: CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

Cuadro 2 – Horario semanal de primero y segundo de BUP

| Materias | Horas semanales | |
|--|-----------------|-----------|
| | 1º BUP | 2º BUP |
| Ciencias naturales | 4 | – |
| Historia de las civilizaciones y del arte | 4 | – |
| Lengua española y literatura(1) | 4 | 4 |
| Lengua extranjera(2) | 4 | 4 |
| Matemáticas | 4 | 4 |
| Música | 2 | – |
| Dibujo | 3 | – |
| Educación física y deportiva | 2 | 2 |
| Formación religiosa/ética | 2 | 2 |
| Física y química | – | 4 |
| Geografía humana y económica | – | 3 |
| Latín | – | 4 |
| Enseñanzas y actividades técnico-profesionales | – | 2 |
| Total | 29 | 29 |

(1) Desde 1978 se incorpora también el estudio de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas.

(2) Como lengua extranjera puede estudiarse inglés, francés, alemán, italiano, portugués, etc. (en orden de frecuencia de estudio, con gran diferencia entre las dos primeras y las demás) a elección del alumno. Los centros deben ofrecer al menos dos lenguas extranjeras.

Fuente: CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

Los estudios de BUP y los de COU han constituido la rama académica de las enseñanzas medias. La finalidad de estos estudios era preparar a los alumnos para el acceso a los estudios superiores, a la FP de segundo grado o a la vida laboral activa. Se ha concedido prioridad a la formación de los alumnos, a la adquisición de destrezas intelectuales, al aprendizaje de hábitos sociales y al desarrollo de la personalidad. Los alumnos pueden escoger entre diferentes materias optativas, fundamentalmente vinculadas, desde tercero de BUP, a las dos grandes ramas, Ciencias naturales y Humanidades y Ciencias sociales, y entre determinadas enseñanzas técnico-profesionales (EATP). Los estudios de BUP conducen a un único título académico, el de Bachiller, al final de los tres años.

La FP de la LGE pretendía, además de la formación integral de los alumnos, su capacitación para el ejercicio de una profesión. Esta formación debía impartirse en estrecha relación con las previsiones de empleo. A partir de 1976, la FP fue considerada como enseñanza media, con la finalidad de facilitar el acceso de los alumnos al mundo del trabajo o la continuación de sus estudios.

La FP-I ha constituido una vía paralela y alternativa a los estudios de primero y segundo de BUP. La FP se organiza en ramas, que se corresponden con los distintos ámbitos del mundo laboral. En cada una de ellas, las enseñanzas se agrupan en tres áreas de conocimiento: la formativa común, la de ciencias aplicadas y la de conocimientos técnicos y prácticos; cada una de es-

tas áreas se divide a su vez en materias, unas más académicas y otras marcadamente profesionales. En la práctica, los estudios de FP-I han venido teniendo carácter obligatorio y gratuito para los alumnos que no cursasen BUP.

Al finalizar el segundo curso de BUP los alumnos pueden acceder a la vida profesional, al haber alcanzado la edad legal para trabajar, pero se les abren mejores posibilidades si continúan sus estudios para obtener el título de Bachiller, al finalizar tercero de BUP o, de ahora en adelante, cursando el nuevo Bachillerato. Con el antiguo título de Bachiller se puede acceder a los puestos profesionales que lo exigen, a COU o a FP-II. Con el título de Técnico Auxiliar, que se obtiene al finalizar FP-I, se puede acceder al mundo laboral.

3.2 *La Educación Secundaria Obligatoria*

La configuración de una etapa educativa que incluye los dos últimos cursos de la antigua EGB y los dos primeros de las enseñanzas medias pretende dotar de coherencia y progresión a las enseñanzas y aprendizajes en los que van a participar los adolescentes entre 12 y 16 años. Al organizar esta etapa en el mismo centro y con un mismo equipo de profesores se busca crear las condiciones adecuadas para un mejor funcionamiento.

La ESO completa la enseñanza básica iniciada por la Educación Primaria. Esta etapa educativa se organiza en dos ciclos, de dos años de duración cada uno. La finalidad de la ESO es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para que puedan asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa, a la FP específica de grado medio o al Bachillerato. Para alcanzar dichos objetivos, la ESO se organiza de acuerdo con los principios de comprensividad y atención a la diversidad.

La normativa que desarrolla la LOGSE ha establecido el currículo oficial, común para todos los alumnos. En él se han determinado las enseñanzas mínimas, obligatorias en todo el territorio español, los objetivos de etapa y de área, los contenidos, los criterios de evaluación y el horario de dichas enseñanzas mínimas. El horario correspondiente a estas enseñanzas mínimas será el 55% del total en las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano y el 65% en las restantes. En la tabla 5 se recoge el horario semanal de la ESO en el territorio MEC y en las Comunidades Autónomas que tienen transferidas las competencias en materia educativa. Por tanto, las administraciones educativas son las encargadas de completar el currículo mínimo común y establecer el correspondiente a cada Comunidad Autónoma. Asimismo, los equipos de profesores deben concretar y adaptar el currículo definitivo que reciben los alumnos en cada centro educativo de acuerdo con sus características y las del entorno sociocultural.

Tabla 5 – Horario semanal de la ESO en el territorio MEC y en las Comunidades Autónomas en ejercicio de su competencia en materia educativa. 1995

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

Notas: (*) En el cuarto año el alumno debe elegir dos áreas entre las cuatro señaladas. (**) Las horas entre paréntesis corresponden al bloque «La vida moral y la reflexión ética», incluido en el área de las Ciencias sociales. (+) En Cataluña la distribución horaria está expresada en créditos de 35 horas cada uno. No se recogen en la tabla los créditos de síntesis, dos por ciclo. (++) Aspectos comunes a ambas lenguas.

Fuente: CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

Con los objetivos que se persiguen en esta etapa educativa se pretende proporcionar a los alumnos las capacidades definidas por la LOGSE, que en resumen son las siguientes: comprender y expresar correctamente en la lengua castellana y en la propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos; perfeccionar el aprendizaje de una lengua extranjera; desarrollar el sentido crítico; valorar las creencias y actitudes de nuestra tradición y patrimonio cultural; adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de manera que no exista discriminación entre las personas; conocer los principales factores que influyen en los hechos sociales; conocer las leyes básicas de la naturaleza; adquirir una preparación básica en tecnología, entendiendo la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y utilizándolos como instrumentos de formación.

Las áreas de la ESO son similares a las de la Educación Primaria, pero con una delimitación más precisa de los campos de estudio y una tendencia a la concreción en materias en los últimos cursos, en los que se ofrece a los alumnos una mayor capacidad de elección entre las áreas obligatorias y las optativas. Las áreas comunes y obligatorias varían del primero al segundo ciclo, pues a partir del tercer curso se amplía la optatividad para los alumnos. En el primer ciclo, todos los alumnos deben cursar Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, Geografía e historia, Educación física, Educación plástica y visual, Lengua castellana y literatura, Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente, Lengua extranjera, Matemáticas, Música y Tecnología. En este primer ciclo, los alumnos pueden elegir una optativa. En el segundo ciclo las áreas son las mismas, pero el alumno puede elegir dos optativas y dos de las cinco áreas siguientes en cuarto curso: Ciencias de la naturaleza, Física y química, Educación plástica y visual, Música y Tecnología.

Al igual que en el resto de los niveles educativos, los centros tienen que ofrecer obligatoriamente la enseñanza de Religión, que tiene carácter voluntario para los alumnos. Asimismo, los temas transversales (educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud y para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial) estarán presentes en las diferentes áreas y cursos.

Se pretende que la metodología didáctica se adapte a las características de cada alumno y favorezca su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Un objetivo básico es iniciar al alumno en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del conocimiento científico. La normativa propone partir del nivel de desarrollo psicológico de los alumnos, promover la construcción de aprendizajes significativos, favorecer la funcionalidad de los aprendizajes, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y posibilitar el desarrollo de la actividad mental de alumno.

La evaluación, diferenciada para cada una de las áreas del currículo, ha de ser continua, con el fin de detectar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, averiguar sus causas y adaptar el proceso de enseñanza. También debe ser integradora, de modo que se consideren las capacidades que los alumnos deben desarrollar en esta etapa, ajustándose la evaluación a los objetivos de etapa y área y a los criterios de evaluación establecidos.

La evaluación la realizará el conjunto de profesores de cada grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor. Cuando el proceso de aprendizaje del alumno lo requiera, los profesores adoptarán las medidas oportunas de refuerzo o de adaptación curricular. Serán también los profesores de forma colegiada quienes decidan, al final del primer ciclo o al acabar cada uno de los cursos del segundo ciclo, la promoción del alumno al curso o ciclo siguiente. Los alumnos no podrán permanecer en el mismo ciclo más de tres años ni más de dos años en el mismo curso. Si un alumno no ha alcanzado los objetivos programados, pero ya ha agotado el máximo de años de permanencia en el ciclo o curso, promocionará al siguiente, con el informe oportuno sobre las medidas de adaptación curricular que convenga adoptar. De modo excepcional, el grupo de profesores, asesorado por el departamento de orientación, y oídos el alumno y sus padres, podrá decidir la permanencia del alumno en un ciclo o curso una segunda vez, cuando se estime que tiene posibilidades de obtener resultados positivos. Esta decisión debe ir acompañada de las oportunas medidas educativas complementarias.

Los alumnos que alcancen los objetivos programados al término de la ESO recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que les faculta para acceder al Bachillerato y a la FP específica de grado medio.

Dos son los problemas más importantes a los que se enfrenta esta etapa. En primer lugar, su valor de preparación para estudios posteriores, bien de Bachillerato o de FP, y, al mismo tiempo, su carácter terminal para aquellos alumnos que no van a continuar en el sistema educativo. En segundo lugar, la necesidad de dar respuesta a las diferencias en ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que manifiestan los alumnos que cursan sus estudios obligatorios.

La reflexión sobre estas cuestiones que afectan a la estructura y a la organización de la etapa de enseñanza obligatoria debería concienciar sobre los peligros que hay que evitar y sobre los cambios que parecen más coherentes. La ESO no es ni cuatro años de la antigua EGB, en la que se plantea un tratamiento educativo homogéneo para todos los alumnos, ni cuatro años del Bachillerato tradicional, orientado a que los alumnos alcancen los conocimientos académicos necesarios para su acceso a estudios posteriores. Es un grave error tratar de incorporar a los estudios obligatorios determinadas materias que sólo cursaban los que accedían al Bachillerato. La ESO ha de tener un componente común para todos los alumnos y ofrecer, al mismo tiempo, distintas posibilidades formativas, más claras y perfiladas a medida que los alumnos se aproximen al final de esta etapa.

La organización de esta etapa debe ser capaz de responder a las distintas capacidades e intereses de los alumnos. Por esta razón, junto con un currículo que tiene una creciente optatividad, se han establecido distintos programas para aquellos alumnos que tuvieran más problemas: los programas de *diversificación curricular* y los de *garantía social*. En el primer caso, se trata de organizar las enseñanzas de forma más flexible y funcional para que los alumnos que tienen más dificultades con las enseñanzas comunes reciban una parte de su formación en un grupo específico, con el fin de que puedan alcanzar los objetivos generales de esta etapa y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Los programas de garantía social constituyen una oferta educativa dirigida a los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO. Tienen, por tanto, una finalidad claramente distinta a los programas de diversificación curricular. Su objetivo es proporcionar a los alumnos que los cursen una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios. La consolidación y generalización de ambos tipos de programas es imprescindible para el buen funcionamiento de esta etapa educativa.

Posibilidades de la enseñanza comprensiva

Desde hace muchos años, uno de los debates más apasionados y apasionantes es el que se produce en torno a la organización de la enseñanza, sobre todo en la primera etapa de la Educación Secundaria, a la que acceden los alumnos de 12 a 16 años. En los sistemas polivalentes o comprensivos, como el de la ESO, las enseñanzas se imparten en un único centro para los alumnos de las mismas edades. La implantación de este tipo de sistemas ha sido impulsada históricamente por políticas más progresistas, que situaban en el centro de la reforma la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y la superación de una elección prematura, que era socialmente discriminatoria.

Frente a estas posiciones, se han alzado voces críticas que han visto en la enseñanza comprensiva un peligro para los más capaces y un riesgo inexorable de descenso del nivel educativo del conjunto de los alumnos. Este planteamiento, que tiende a igualar calidad con excelencia y esta última con el progreso de los mejores, considera que los centros o las aulas homogéneas para los alumnos más preparados o motivados permiten desarrollar al máximo sus capacidades. Por el contrario, en otro contexto educativo más integrador, existiría un grave riesgo de igualación por abajo, de reducción de los niveles de rendimiento de los alumnos más competentes. El descenso del nivel educativo y, en consecuencia, una peor calidad de la enseñanza, sería el resultado inevitable de la organización de las enseñanzas con un carácter comprensivo.

No es sencillo definir el nivel educativo. La tendencia habitual en las investigaciones nacionales e internacionales es elegir el rendimiento académico de los alumnos como el indicador principal, y prácticamente único, del nivel educativo alcanzado. Sin duda, reflejan una demanda social real. Sin embargo, es una concepción demasiado estrecha. Existen otras capacidades necesarias en la educación de los alumnos e importantes para su activa participación en la sociedad: la iniciativa, la habilidad para buscar y seleccionar información, el trabajo en equipo... Los logros relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos deberían formar parte de la definición del nivel educativo.

Las investigaciones orientadas a comparar los rendimientos académicos de los alumnos, excepto si las comparaciones no son homogéneas, no demuestran que los sistemas comprensivos produzcan peores resultados que aquellos otros más selectivos. Ciertamente, si se seleccionan países con sistemas educativos diferentes y se comparan los resultados de los alumnos de la misma edad, aquellos en los que la educación es más selectiva, en los que sólo está escolarizada una parte de los alumnos –los mejores–, obtendrán resultados promedio superiores a los de aquellos otros que mantienen a todos los alumnos en el mismo centro hasta el final de la educación obligatoria. La extensión de la educación obligatoria con carácter comprensivo hace disminuir el rendimiento promedio de los alumnos respecto al del nivel selectivo anterior. Es normal esperar que el rendimiento medio de los alumnos de los últimos años de la EGB haya sido inferior al de los alumnos del Bachillerato Elemental anterior a la LGE de 1970; del mismo modo, los resultados medios que obtengan los alumnos que cursen los dos últimos años de la ESO serán inferiores a los que cursaron los dos primeros años del BUP establecido en la LGE. Pero la comparación no es equilibrada porque se compara a los mejores alumnos con todos los alumnos. Lo correcto es ver si el conjunto de los conocimientos de todos los alumnos, los que estudian BUP, FP y los que han abandonado el sistema educativo, es mayor o menor que el de todos los alumnos que estudian los dos últimos cursos de la ESO.

Con todas las precauciones que los primeros datos que se van obteniendo aconsejan, al comparar la tabla 6 con la tabla 3, se deduce que los resultados en la promoción de los alumnos son similares, con una ligera ventaja a favor de los que siguen el nuevo sistema. La misma conclusión parece desprenderse de un estudio reciente de la Generalitat de Cataluña. No obstante, son necesarios estudios posteriores, con poblaciones más amplias.

Junto con los resultados de las evaluaciones hay que tener en cuenta el porcentaje de alumnos escolarizados. En España el número de alumnos que estudian las distintas modalidades de la Educación Secundaria ha pasado de poco más de 1.100.000 en el curso 1975/76 a casi 2.700.000 en el curso 1994/95. También en COU la evolución del número de alumnos ma-

Tabla 6 – Promoción en la ESO y en Bachillerato. En porcentaje respecto al total de alumnos matriculados. Territorio MEC. Curso 1994/95

| | Alumnos que promocionan | | |
|---------------------|--|-------------------------|-------|
| | Con calificación global positiva en todas las áreas | Con áreas pendientes | Total |
| ESO | | | |
| Primer ciclo | 54,8 | 32,1 | 86,9 |
| Tercero | 33,4 | 35,3 | 68,7 |
| Cuarto | 38,7 | 31,0 | 69,7 |
| | Con calificación global positiva en todas las materias | Con materias pendientes | Total |
| Bachillerato | | | |
| Primero | 42,2 | 29,5 | 71,7 |
| Segundo | 56,7 | – | 56,7 |

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de datos del Ministerio de Educación y Cultura.

triculados y aprobados ha sido ascendente: los alumnos matriculados han pasado de 260.000 en el curso 1985/86 a 365.000 en el curso 1994/95, mientras que el de aprobados se ha elevado de 169.000 (64,74%) a 250.000 (68,60%). No es posible que progrese el número de bachilleres y que el nivel cultural de la población disminuya.

Cuando se habla de enseñanza comprensiva no debe asociarse con uniformidad e igualdad de programas y exigencias para todos. La enseñanza comprensiva, para cumplir no sólo sus objetivos sociales sino también los educativos, ha de ser flexible y realmente optativa. El sistema optativo facilita una elección escalonada y permite que los alumnos orienten sus estudios en la dirección de sus aptitudes e intereses. Las elecciones no son irreparables, ya que las opciones se mantienen abiertas el mayor tiempo posible.

Estas razones en favor de las posibilidades de la enseñanza comprensiva no deben conducir a olvidar los problemas y dificultades que entraña. La atención a la diversidad de los alumnos supone una serie de medidas curriculares, organizativas, metodológicas y de orientación que reclaman una mayor preparación de los profesores, una mayor flexibilidad y descentralización en las decisiones educativas que se adoptan y un incremento de los medios humanos y materiales disponibles en los centros docentes. Sólo de esta forma se alcanzarán todos los objetivos planteados.

3.3 *El Bachillerato*

El Bachillerato es la última etapa de la Educación Secundaria y consta de dos cursos, dirigidos a los alumnos de 16 a 18 años. Su duración ha sido ampliamente discutida, poniéndose en duda si siendo tan breve puede cum-

plir los objetivos que se plantea. La valoración que se hace depende en gran medida de la parte de la Educación Secundaria que se destaque. Si se tienen en cuenta sólo los dos años de Bachillerato, puede parecer escasa su duración. Sin embargo, no se debe olvidar que el Bachillerato es la etapa final de la Educación Secundaria, que se prolonga durante seis años, tiempo suficiente para formar al alumno. En cualquier caso, los años que el alumno va a estar escolarizado cuando termine sus estudios de Bachillerato son los mismos en un sistema o en el otro. Y no resulta fácil conjugar de forma coherente un modelo de la ESO de tres años de duración que se prolongue posteriormente en un Bachillerato de tres años con la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años.

El problema principal del Bachillerato es, de nuevo, armonizar sus distintas finalidades. Se le encomiendan tres objetivos: preparar a los alumnos para que puedan seguir con aprovechamiento la enseñanza universitaria, ofrecer la formación de base adecuada a aquellos que deseen acceder a la FP específica de grado superior y capacitar a todos los alumnos para su incorporación a la vida activa. Tiene, no obstante, el riesgo de inclinarse casi exclusivamente hacia su función propedéutica en relación con la Universidad. El peso de la tradición puede hacer olvidar las demás finalidades. Si esto sucediera, conduciría a muchos alumnos a una situación sin futuro, al no poder absorber la Universidad la demanda existente.

Las previsiones realizadas indican que la extensión de la educación obligatoria va a suponer un incremento de los alumnos que accedan al Bachillerato. En torno al 70% de los alumnos de cada generación empezará sus estudios de Bachillerato, de los que el 70%, aproximadamente un 50% de la generación, obtendrá la titulación final. Un porcentaje importante de estos alumnos, alrededor del 30%, ha de sentirse preparado y motivado para continuar sus estudios en la FP de grado superior. En este punto se concreta uno de los más importantes objetivos de la reforma educativa: hacer atractiva la FP de grado superior. Y ello por varias razones: por su importancia para el desarrollo económico del país y porque facilitará la inserción laboral de los jóvenes, pero también porque contribuirá a que disminuya la presión hacia la Universidad y, en consecuencia, a que se reduzca el número de alumnos que no alcanzan lo que desean. Para conseguir esta meta es fundamental que el Bachillerato no organice sus enseñanzas pensando únicamente en aquellos alumnos que proseguirán después los estudios universitarios.

El nuevo Bachillerato ofrece objetivos educativos y materias comunes para todos los alumnos y otorga una única titulación al finalizar estos estudios. Al mismo tiempo, garantiza diversidad y especialización, porque junto con las materias comunes hay un número considerable de materias optativas en cada una de las cuatro modalidades programadas y en las opciones previstas.

El currículo del Bachillerato, igual que el de la ESO, se define en tres momentos. El Ministerio de Educación establece los objetivos y las enseñanzas mínimas, cuyo horario será el 55% del total en las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano y el 65% en las restantes. Después, las administraciones educativas autonómicas fijan el currículo oficial para cada Comunidad. Finalmente, los departamentos didácticos de los centros y los equipos de profesores concretan y adaptan el currículo oficial de acuerdo con las características de sus alumnos.

Los objetivos generales del Bachillerato, y los específicos definidos en cada centro para los alumnos, se expresan en términos de capacidades que éstos deben alcanzar. Las fundamentales están relacionadas con el dominio de la lengua castellana y la propia de cada Comunidad, la expresión correcta en una lengua extranjera, el análisis y la valoración crítica del mundo contemporáneo, la comprensión de las bases del método y la investigación científica y el dominio de los conocimientos científicos y tecnológicos de la modalidad cursada y el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria.

Como se ha señalado, las enseñanzas se organizan en modalidades que permiten que cada alumno pueda elegir su propio itinerario formativo, en función de sus capacidades e intereses académicos y profesionales. Son cuatro las modalidades de Bachillerato programadas: Artes, Ciencias de la naturaleza y de la salud, Humanidades y Ciencias sociales y Tecnología. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, puede establecer nuevas modalidades. A su vez, cada modalidad de Bachillerato consta de:

- materias comunes, orientadas a la formación general del alumno y a asegurar la función terminal del Bachillerato;
- materias propias de cada modalidad, que preparan para campos específicos de estudio académico o profesional;
- materias optativas, que contribuyen a completar y enriquecer la modalidad escogida.

Las materias comunes a todas las modalidades y en todas las Comunidades Autónomas son Educación física, Filosofía, Historia, Lengua castellana, Lengua de la Comunidad Autónoma y Lengua extranjera.

Las materias propias de cada modalidad, como las comunes, son también fijadas para el conjunto del Estado. No obstante, las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa han distribuido, con algunas diferencias de horario y de itinerario, estas materias en los dos cursos. En el cuadro 3 se recoge el horario y los itinerarios propuestos en el territorio administrado por el Ministerio de Educación y Cultura para las materias comunes y las propias de modalidad de los dos cursos de Bachillerato.

Los alumnos deben cursar una materia optativa en el primer curso y dos en el segundo, además de las comunes y las propias de la modalidad e

Cuadro 3 – Materias comunes y propias de cada modalidad de Bachillerato. Territorio MEC

| PRIMERO DE BACHILLERATO | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Comunes | <ul style="list-style-type: none"> • Educación física (2h) • Lengua extranjera (3h) • Filosofía (3h) • Religión/Alternativa (1h) • Lengua y literatura castellana (3h)(*) • Tutoría (1h) | | | |
| Modalidad | Artes | Humanidades y CC. sociales | CC. de la naturaleza y de la salud | Tecnología |
| Propias de la modalidad (4 horas semanales c/u) | <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico I • Dibujo técnico • Volumen I | <p><i>Humanidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hª del mundo contemporáneo • Latín I • Griego <p><i>CC. sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hª del mundo contemporáneo • Matemáticas aplicadas a las CC. sociales • Economía | <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas I • Física y química • Biología y geología | <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas I • Física y química • Tecnología industrial I |
| SEGUNDO DE BACHILLERATO | | | | |
| Comunes | <ul style="list-style-type: none"> • Historia (3h) • Lengua extranjera II (3h) • Lengua y literatura castellana II (3h) (**) • Religión/Alternativa (1h) | | | |
| Modalidad | Artes | Humanidades y CC. sociales | CC. de la naturaleza y de la salud | Tecnología |
| Propias de la modalidad (4 horas semanales c/u) | <p><i>Artes plásticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico II • Historia del arte • Técnicas de expresión gráfico-plásticas <p><i>Artes aplicadas y Diseño</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico II • Historia del arte • Fundamentos de diseño e imagen | <p><i>Humanidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Latín II • Hª de la filosofía • Historia del arte <p><i>CC. sociales: Geografía e historia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografía • Historia del arte • Hª de la filosofía <p><i>CC. sociales: administración y gestión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas aplicadas a las CC. sociales II • Geografía • Economía y organización de empresas | <p><i>C.C. e Ingeniería</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física • Dibujo técnico/ Biología <p><i>C. de la salud</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CC de la tierra y del medio ambiente/Matemáticas II • Química • Biología | <p><i>C.C. e ingeniería</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física • Dibujo técnico <p><i>Tecnología industrial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tec. industrial II • Electrotecnia • Mecánica |

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

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

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

itinerario elegidos. En estas materias optativas es donde se produce una mayor variedad entre las Comunidades Autónomas, tanto por lo que se refiere al número de las que el alumno debe cursar como a su organización en el currículo. Hay que señalar que, en general, siempre son materias optativas las de las otras modalidades distintas a la cursada.

La metodología propuesta en el Bachillerato pretende favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en grupo y para aplicar los métodos propios de la investigación. Además, se debe resaltar la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas.

La evaluación y la promoción de los alumnos han sido definidas, en sus aspectos básicos, de modo común. La evaluación, continua y por materias, ha de realizarse de acuerdo con los objetivos educativos establecidos en el currículo oficial de cada Comunidad. Las calificaciones otorgadas se deben expresar en una escala numérica de uno a diez sin decimales, considerándose positivas aquellas iguales o superiores a cinco. Al finalizar el primer curso, el alumno que tenga más de dos materias pendientes de aprobación debe repetir curso. Al finalizar el segundo, deberá repetir curso completo todo alumno que tenga más de tres materias pendientes y sólo las pendientes si son tres o menos. Los alumnos que alcanzan una evaluación positiva en todas las materias al finalizar el segundo curso reciben el título de Bachiller, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media obtenida.

4. Dignificar la Formación Profesional

La Formación Profesional reglada, organizada dentro del sistema educativo, está presente en las distintas etapas de la Educación Secundaria como formación profesional de base, y, al término de cada una de ellas, como oferta de Formación Profesional específica. Este planteamiento, teóricamente correcto, exige transformaciones en todo el sistema educativo para romper la tradicional dicotomía entre formación académica y formación profesional. La incorporación de la formación profesional de base no puede quedarse en un mero añadido retórico, ni siquiera en la inclusión de una nueva área obligatoria para todos los alumnos: la tecnología. Exige una dimensión más práctica, funcional y profesionalizadora en las distintas áreas que constituyen la Educación Secundaria, nuevas optativas relacionadas con la oferta profesional posterior y la inclusión de objetivos que favorezcan la transición a la vida activa.

La FP específica debe ser el puente entre las distintas etapas de la Educación Secundaria y el mundo del trabajo. Los constantes cambios tecnológicos, sociales y laborales reclaman una FP flexible, capaz de adaptarse a las trans-

formaciones de la sociedad y de ofrecer a los jóvenes una preparación polivalente que les permita afrontar las distintas demandas laborales a las que se van a enfrentar a lo largo de la vida. Esto no es fácil. La habitual rigidez del sistema educativo, cuyos cambios exigen un período de tiempo prolongado, se ajusta mal a la agilidad que debe tener el sistema específico de FP.

La reforma de la FP no afecta solamente a la parte correspondiente al sistema educativo. Es una reforma que pretende estar estrechamente relacionada con el desarrollo económico y social, con la innovación científica y tecnológica, con las necesidades de formación continua y nueva cualificación de la población trabajadora y con las demandas del mercado de trabajo. Su vocación es llegar a configurar un «sistema integrado de formación profesional», en el que se incluyan todos los subsistemas formativos: educativo, ocupacional, continuo, etc. Desde este modelo, es necesario avanzar hacia un único sistema de cualificaciones profesionales en el que existan, por un lado, unos criterios comunes y homologados para la acreditación laboral y profesional de las ofertas formativas y, por otro, una correspondencia aceptada entre la experiencia laboral y determinadas áreas o módulos formativos. De esta forma, se avanzará con mayor rapidez y eficacia en la coherencia de la oferta de formación, en su ampliación a todos los sectores sociales y profesionales y en la rapidez de la respuesta a las nuevas demandas que se vayan produciendo.

El programa nacional de FP, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional y aprobado por el Gobierno en 1993, fue el primer avance importante en esta dirección. Sin embargo, hay que constatar que sólo se han dado los primeros pasos en el camino hacia una real integración de las distintas ofertas formativas. El sistema general de cualificaciones profesionales y el marco de convalidaciones entre la práctica laboral y la formación están todavía en sus comienzos.

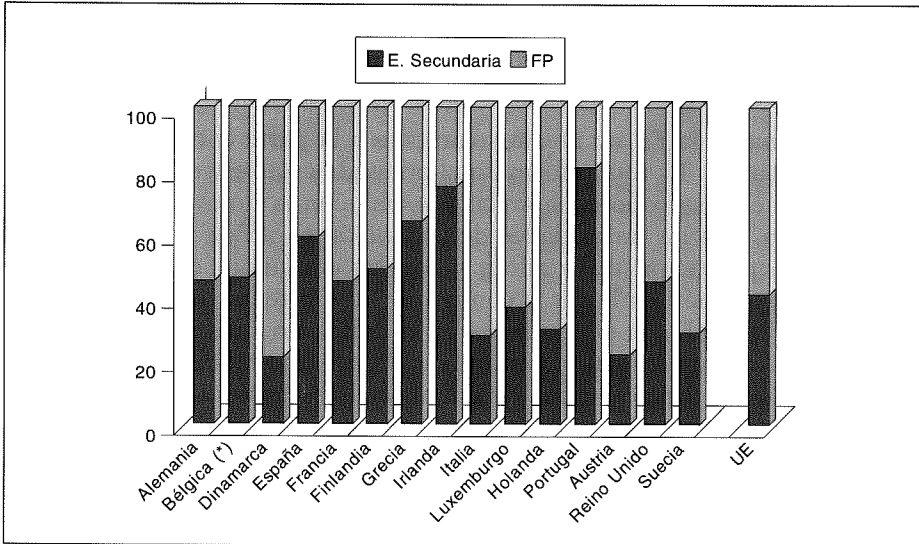
4.1 *Acercarnos a Europa*

Mientras en España casi dos de cada tres alumnos cursan enseñanzas generales (Secundaria o Bachillerato) y sólo uno sigue estudios de FP⁴, en buena parte de los países europeos la proporción es casi inversa, como puede apreciarse en el gráfico 2.

La proporción española de alumnos que cursan FP, como la de Irlanda, Grecia y Portugal, es inversa a la probablemente deseable de acuerdo con las necesidades del mercado laboral. Por ello, es necesario hacer atractivos y útiles los estudios de FP, elevando la consideración social de la que gozan para que un mayor número de alumnos opte por ellos.

⁴ En los indicadores 2.2.2 y 2.2.3 del Anexo Estadístico esta información se halla desagregada por Comunidades Autónomas y con datos correspondientes al curso 1994/95.

Gráfico 2 – Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria y FP en los países de la Unión Europea. Curso 1992/93

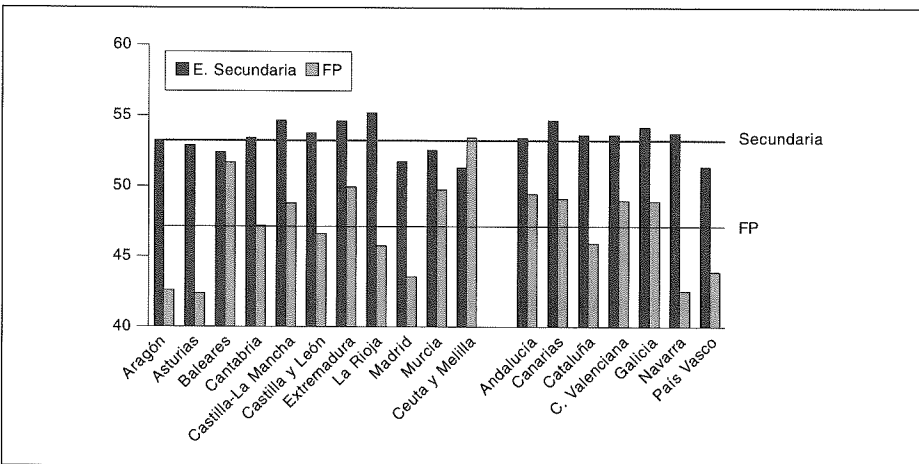


(*) Estimación.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Comisión Europea, *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Luxemburgo, 1996.

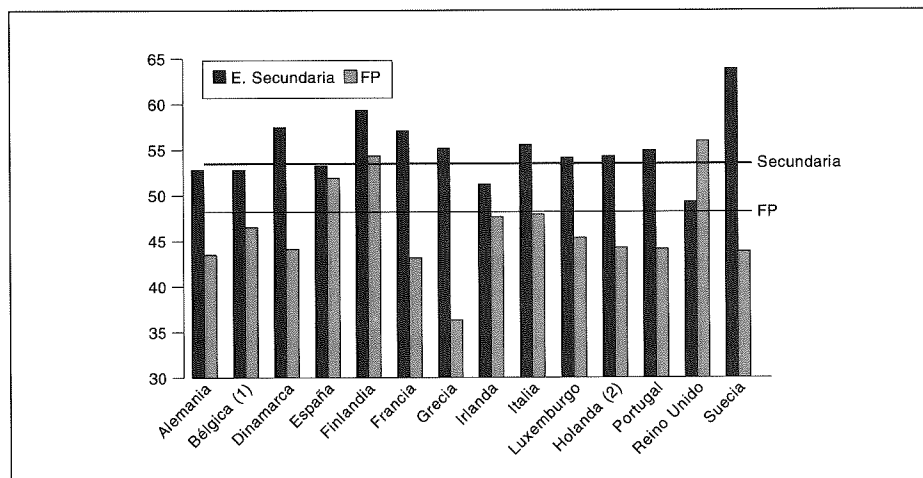
Por sexos, las mujeres son mayoría en los estudios de Educación Secundaria, mientras los varones superan el 50% del total en FP. Esto es así en casi todas las Comunidades Autónomas (gráfico 3) y en todos los países

Gráfico 3 – Porcentaje de mujeres entre el alumnado de Educación Secundaria y FP en cada Comunidad Autónoma. Curso 1993/94



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la Enseñanza en España. 1993/94*, 1996.

Gráfico 4 – Porcentaje de mujeres entre el alumnado del segundo ciclo de Educación Secundaria y FP en los países de la Unión Europea. Curso 1992/93



(1) Estimación.

(2) Datos del curso 1991/92.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Comisión Europea, *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Luxemburgo, 1996.

Europeos, salvo en el Reino Unido, país en el que las mujeres superan a los varones en FP pero no en la enseñanza general (gráfico 4).

Hasta que se implanten de modo definitivo las nuevas enseñanzas, coexisten en la actualidad la FP de primer y segundo grado de la LGE, los módulos profesionales experimentales –ambos en extinción– y la FP establecida por la LOGSE.

4.2 La nueva Formación Profesional reglada

La formación profesional de base deben adquirirla los alumnos en la enseñanza general, tanto en la ESO como en el Bachillerato. En estas enseñanzas debe proporcionarse a los alumnos la base científico-técnica y las destrezas comunes a un amplio conjunto de profesiones. La FP específica tiene como objetivo preparar a los alumnos para el ejercicio de una profesión.

La FP específica se organiza en *ciclos formativos*, al final de los cuales se obtienen los títulos de FP de grado medio y de grado superior. Los ciclos formativos se imparten en los centros educativos, con una estructura flexible para adaptarse al entorno socioeconómico y una duración variable. Incluyen también una parte importante de formación práctica, aproximadamente el 30%, que se desarrolla en los centros de trabajo.

Los ciclos formativos se organizan, a su vez, en *módulos*, que se corresponden con una determinada *unidad de competencia profesional* requerida

en el empleo, a fin de conseguir una estrecha vinculación entre el sistema educativo y el productivo. Los módulos son equivalentes a las áreas o materias en las que se organizan las enseñanzas en la formación académica.

Para acceder a los ciclos formativos de grado medio es necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria o superar una prueba en la que el aspirante acredite los conocimientos y habilidades para seguir con aprovechamiento el ciclo correspondiente. Para cursar un ciclo formativo de grado superior es necesario poseer el título de Bachiller y haber cursado determinadas materias, según el ciclo de que se trate. No obstante, también se puede acceder a este nivel superando una prueba de acceso, para presentarse a la cual es necesario tener 20 años cumplidos.

El currículo de la FP se define siguiendo el mismo proceso en tres fases que describimos para las otras enseñanzas. A través de él se pretende que los alumnos adquieran la competencia profesional correspondiente a cada título, que conozcan el sector productivo, los mecanismos de inserción profesional y la legislación básica y que estén en condiciones de adquirir nuevos aprendizajes y adaptarse a los eventuales cambios en las cualificaciones.

Como se ha señalado, la duración de cada ciclo, así como la de los módulos, es variable, en función de la profesión de que se trate, y oscila entre 1.300 y 2.000 horas. La duración del módulo en centros de trabajo varía de 350 a 700 horas. Los ciclos de mayor duración se suelen organizar en dos cursos académicos. Los módulos pueden ser de dos tipos: asociados a una unidad de competencia (los más específicos) o generales, que contribuyen a desarrollar capacidades básicas para la profesión asociada al ciclo.

La metodología didáctica ha de proporcionar a los alumnos un conocimiento preciso de los procesos productivos para los que se les prepara e integrar los contenidos científicos, tecnológicos y organizativos en sus dimensiones teórica y práctica.

La evaluación es continua, como en el resto de las enseñanzas, y se realiza para cada módulo, aunque se considerará el conjunto de los mismos. Tiene como finalidad verificar la consecución de los objetivos programados y la madurez del alumno. Para superar un ciclo formativo es necesario haber sido evaluado positivamente en todos los módulos que lo componen.

El título de FP de grado medio acredita al alumno que lo ha obtenido como *técnico*, es decir, como trabajador cualificado, en el campo profesional correspondiente. En el ámbito académico se corresponde con la Educación Secundaria, equivale al *segundo nivel* de la nomenclatura europea y está sancionado por un certificado. El título de FP de grado superior certifica que el alumno ha obtenido las capacidades correspondientes a un *técnico superior* –equiparable en la clasificación española actual a un técnico

intermedio– en el campo profesional correspondiente. En el ámbito académico se corresponde con la educación superior no universitaria, equivale al *tercer nivel* europeo y está sancionado también por un título.

En el cuadro 4, al final de este capítulo, se recogen las titulaciones de FP específica de grados medio y superior por familias profesionales aprobadas con fecha 29 de septiembre de 1995.

5. El desafío de la calidad

Existe un acuerdo unánime en que la mejora de la calidad de la enseñanza es uno de los objetivos básicos de la reforma educativa. Un objetivo que es compartido por todos los países desarrollados que han conseguido generalizar ya la educación hasta los 16 o 18 años. Sin embargo, los puntos de coincidencia se reducen cuando se aborda el significado de la calidad y el tipo de política educativa que mejor puede promoverla. De forma esquemática, se pueden señalar dos posiciones nítidamente diferenciadas: una más igualitaria, la otra más liberal. La primera defiende una escuela abierta a todos los alumnos, incluye otros indicadores además del rendimiento académico para valorar la calidad de la enseñanza y desconfía de la competencia entre los centros docentes como estrategia para mejorar la educación. La segunda considera que la libre elección de centro por parte de los padres es el mecanismo fundamental para conseguir que los centros realicen una oferta educativa más positiva y atrayente. La posición más igualitaria, como ya señalamos anteriormente, mantiene que el carácter comprensivo de la enseñanza es compatible con la calidad. La posición más liberal valora más negativamente la enseñanza comprensiva, en la medida en que puede reducir las posibilidades de los alumnos más capaces, y promueve vías más claras de diferenciación de los centros y de los alumnos.

La reforma educativa española se mueve dentro del marco de la primera ideología, aunque admite también la necesidad de impulsar un conjunto de propuestas que favorezcan una mejor organización y funcionamiento de los centros docentes. Las iniciativas más importantes se sitúan en torno a los objetivos de la enseñanza, la función de los profesores y la autonomía y evaluación de los centros.

5.1 *Objetivos y contenidos de la enseñanza*

El currículo que se establece en la reforma educativa relaciona los aprendizajes que deben realizar los alumnos con los objetivos generales de cada etapa educativa. La finalidad última de la actividad docente no es solamente la adquisición de determinados contenidos de aprendizaje o de un

conjunto de conductas observables, sino que va más allá. El referente principal para los profesores a la hora de planificar la acción educativa son los objetivos de cada etapa, que se expresan en términos de las capacidades que deben desarrollar los alumnos.

Los objetivos se refieren a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. La actividad docente debe tenerlas en cuenta todas y no solamente las vinculadas al desarrollo intelectual.

Este planteamiento más amplio y equilibrado se extiende también a los contenidos que han de ser aprendidos. Se han establecido tres tipos de contenidos en las áreas que constituyen el currículo de cada etapa educativa: los conceptos, los procedimientos y los valores. Los conceptos son los núcleos informativos, los datos y sus relaciones, que constituyen un determinado campo de conocimientos adaptado a la edad de los alumnos. Los conceptos han sido siempre la parte fundamental –y la mayoría de las veces única– de los planes de estudio tradicionales. Los procedimientos se refieren principalmente a las estrategias que un alumno debe desarrollar para mejorar la comprensión de determinados conceptos, para buscar y seleccionar información o para organizar y combinar los datos obtenidos. Finalmente, las normas, valores y actitudes incorporan una nueva dimensión a la actividad educativa. Frente a los enfoques que reducen la educación en valores a una materia determinada, en un horario concreto y bajo la responsabilidad de un profesor, el modelo de la reforma educativa se propone incorporar la educación en valores en todas las áreas y responsabiliza de este objetivo a todos los profesores. El riesgo que existe es que esa delegación de responsabilidad en el equipo docente y en los proyectos que el centro elabore quede excesivamente diluida por falta de experiencia. La opción de dar a los centros y a los profesores una mayor autonomía busca un mayor compromiso de la comunidad educativa, pero puede provocar también resultados no deseados.

5.2 *Cometido de los profesores*

La reforma educativa está suponiendo un cambio importante en las tareas que deben desarrollar los profesores, especialmente aquellos que imparten la nueva etapa de la ESO. Frente a la concepción tradicional del docente, cuya función principal era casi exclusivamente facilitar el aprendizaje de los alumnos en el área o materia de su competencia, aparecen ahora diferentes responsabilidades acordes con las características de la Educación Secundaria. Tres son las funciones principales que debe asumir:

— Organizar el proceso de enseñanza, para favorecer en los alumnos el desarrollo de las capacidades propias de esta etapa educativa y del área curricular que enseña y para asegurar que los alumnos aprendan los conceptos, procedimientos y actitudes que se incluyen en la programación educativa.

— Detectar los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos de su clase y adaptar la enseñanza a sus posibilidades. Colaborar en el desarrollo personal de los alumnos y en su orientación educativa y profesional.

— Participar en la elaboración del proyecto educativo y curricular del centro, en las programaciones de su departamento y en los proyectos de innovación, formación o mejora que se impulsen en el centro.

La ampliación de la educación obligatoria, la organización de una etapa de Educación Secundaria y la presencia en esta etapa de profesores de distintos cuerpos y tradiciones docentes (EGB, BUP, FP y Maestros de Taller) implica una modificación importante, no sólo en las responsabilidades del profesor con sus alumnos, sino también en sus relaciones con el conjunto de los profesores. La reforma educativa supone un cambio trascendental en la cultura de los profesores, en la organización de las enseñanzas, en los sistemas de participación y de decisión y en los temas sobre los que debe decidirse. Estos cambios afectan fundamentalmente a los profesores y son vividos en muchas ocasiones con incertidumbre e inseguridad, como queda patente en las opiniones recogidas en la encuesta cualitativa del capítulo precedente⁵. El éxito de la reforma educativa descansa en gran medida en el compromiso de los profesores. Por ello, es necesario analizar las razones de su desasosiego e impulsar iniciativas que ayuden a su solución.

Todos los profesores de las anteriores enseñanzas medias, que impartían BUP o FP, se han integrado en los nuevos cuerpos docentes: profesores de Educación Secundaria y profesores técnicos de FP. A los antiguos catedráticos de Bachillerato se les ha reconocido su condición de catedráticos y se ha establecido el procedimiento para que los profesores de Educación Secundaria puedan alcanzar dicha condición.

El número de profesores ha experimentado un aumento proporcional al de alumnos de Educación Secundaria. Ambos se han multiplicado por más de dos en los 20 últimos años. El incremento de los profesores fue más lento al principio que el de los alumnos, para crecer con más rapidez desde 1980 e igualar en 1995 la relación profesor/alumno que había en 1975, pero con un millón y medio más de alumnos (tabla 7). Según los datos de avance del curso 1995/96, esta proporción ha descendido ligeramente (14,1).

⁵ Véanse p. 223, 231, 232 y 235 del capítulo III.

Tabla 7 – Evolución del número de profesores, de alumnos y de la proporción alumnos/profesor en Educación Secundaria. Cursos 1975/76-1995/96

| | 1975/76 | 1980/81 | 1985/86 | 1990/91 | 1994/95 | 1995/96 (*) |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Alumnos | 1.123.657 | 1.694.468 | 1.977.214 | 2.444.406 | 2.639.767 | 2.679.076 |
| Profesores | 76.437 | 102.716 | 124.958 | 159.859 | 179.876 | 187.009 |
| Alumnos/profesor | 14,7 | 16,5 | 15,8 | 15,3 | 14,7 | 14,1 |

(*) Datos avance.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Datos y cifras de la Enseñanza en España. 1984-1985, 1987*; y Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la Enseñanza en España*, varios años.

No obstante, el problema fundamental es la variación en las necesidades de profesores especialistas de acuerdo con las nuevas enseñanzas implantadas (psicopedagogos, tecnólogos, profesores de ámbito) y los ajustes que producen la evolución demográfica y las opciones de los alumnos, que inclinan sus preferencias de modo incuestionable hacia ciertas disciplinas, como el inglés.

Un profesor de Educación Secundaria debe ser licenciado, arquitecto o ingeniero y poseer un título de especialización didáctica, obtenido tras la realización de un curso con una duración mínima de un año.

A esta formación inicial debe sumarse la permanente que reciben los profesores en el ejercicio profesional. Los programas de formación permanente se ajustan en los últimos años a las exigencias de la implantación de la LOGSE. Las administraciones educativas han establecido *planes de formación*, centros de profesores y programas de ayuda para el perfeccionamiento del profesorado. En esta tarea están colaborando la Universidad, los movimientos de renovación pedagógica y otras instituciones públicas y privadas, entre las que destacan los sindicatos y asociaciones de profesores. Además, y para estimular la formación, se ha establecido un complemento específico en el salario de los profesores de los centros públicos que se percibe cada seis años si se certifica haber recibido un número determinado de créditos de formación.

Las condiciones laborales de los profesores de los centros públicos tienen similitudes con las del resto de los funcionarios y características propias. La jornada laboral es de 37,5 horas semanales, de las cuales 18 son lectivas (de dedicación a los alumnos en el aula) y el resto, hasta las 30 de obligada permanencia en el centro, son complementarias. Estas horas complementarias han de dedicarse a la orientación de los alumnos, las reuniones de equipos docentes, las sesiones de evaluación, las actividades complementarias y extraescolares y la participación en los órganos colegiados. Las 7,5 horas restantes, que no son de obligado cumplimiento en el centro, están previstas para preparación de las clases, corrección de los trabajos de los alumnos, actividades de formación y otras tareas inherentes a la fun-

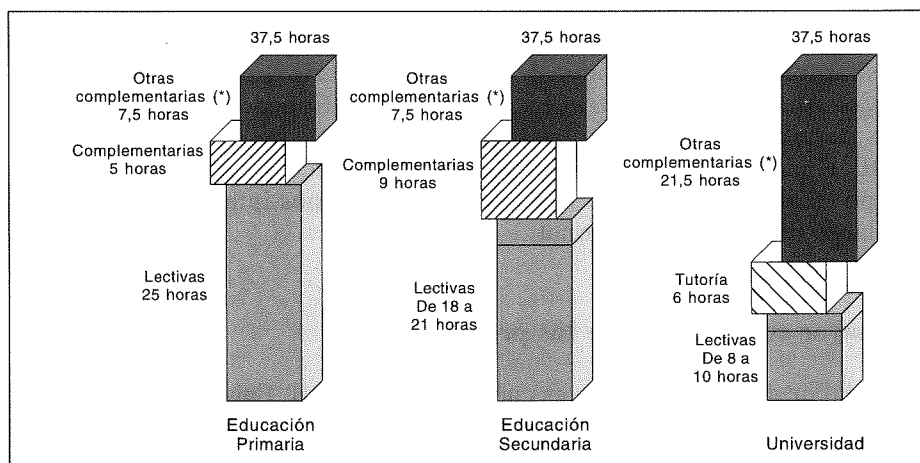
ción docente. En el gráfico 5 se compara la distribución del horario de trabajo semanal de los funcionarios docentes en Educación Primaria, Secundaria y en la Universidad.

La promoción profesional de los docentes se puede realizar en el propio centro o mediante el acceso a otras funciones dentro de la administración educativa. Dentro del centro, como ya se ha señalado, los profesores de Educación Secundaria pueden adquirir la condición de catedrático y, desde ella, la jefatura del departamento didáctico. La condición de catedrático se valora como mérito específico en traslados u otros concursos docentes. Los profesores pueden formarse también en otras especialidades del cuerpo al que pertenecen, acceder a la dirección del centro o ser habilitados para desempeñar la tutoría de prácticas de los nuevos profesores.

Fuera del centro docente, se ha abierto la posibilidad del acceso de los profesores a la Universidad en calidad de profesores asociados. Se pretende estimular la colaboración entre los departamentos universitarios y los de Educación Secundaria en programas de investigación, formación e innovación. Finalmente, los profesores de Educación Secundaria pueden acceder a la inspección o a otros puestos de la administración educativa.

La valoración de la práctica docente se tendrá en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación. Además, se deberán establecer vías de progreso profesional para los profesores, vinculadas principalmente a la buena práctica profesional; al mismo tiempo, se prestará una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condicio-

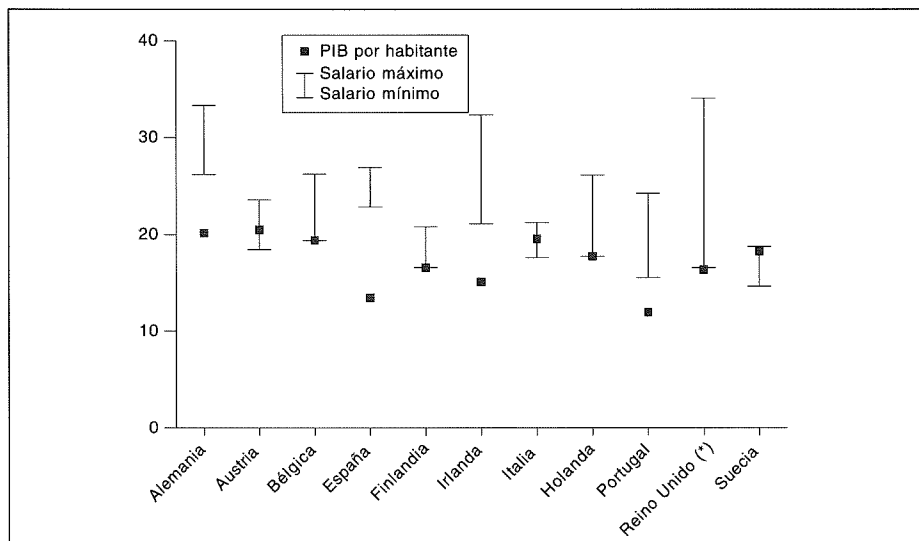
Gráfico 5 – Horario de trabajo semanal del funcionariado docente por nivel educativo y actividad. Curso 1994/95



(*) Horas de no obligada dedicación al centro: actividad investigadora, preparación de clases...

Fuente: CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

Gráfico 6 – Salario mínimo y máximo del profesorado de centros públicos de Educación Primaria en relación con el PIB por habitante en países de la Unión Europea. En miles de dólares estadounidenses. 1994



(*) Datos de 1992.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, París, 1996.

nes en que realiza su trabajo y al estímulo de una consideración y reconocimiento social de la función docente que parecen haberse perdido⁶.

Con respecto a la situación de los profesores en otros países, los datos que ofrecen algunos informes, como el de la OCDE o el de la Unión Europea, ponen de manifiesto que la media es bastante similar a la descrita. En la mayoría de los países se exige una formación inicial similar, son parecidas también las condiciones de trabajo, el salario y el número de horas lectivas. Ahora bien, mientras los profesores de Educación Primaria españoles perciben un salario inicial superior a la media de los países de la OCDE, el máximo no es ya de los superiores (gráfico 6) y se tarda aquí más tiempo en alcanzarlo. Es decir, es más lenta y menos intensa la promoción a lo largo de la vida profesional⁷.

Un mayor compromiso de los profesores

La labor de los profesores es cada vez más difícil. Existe la tentación de explicar estas dificultades como una consecuencia de la aplicación de la re-

⁶ Véanse p. 223 y 249 del capítulo III.

⁷ En los indicadores 2.2.5, 2.2.6 y 2.2.7 del Anexo Estadístico se amplía la información relativa a los ingresos del funcionariado docente.

forma educativa, que exige un mayor esfuerzo y un proceso de preparación y de adaptación a las nuevas funciones. No es ésta, posiblemente, la razón fundamental. La principal causa de la tensión de los docentes deriva de las mayores demandas que la sociedad plantea al sistema educativo y a sus profesores. Cada vez son más las familias que, ante las incertidumbres futuras y el oscuro horizonte laboral, consideran que el bien más importante que pueden dejar a sus hijos es una buena formación. Esta consideración conduce a una mayor exigencia a los poderes públicos, a los centros docentes y a los propios profesores.

Ante esta mayor presión, los profesores no están en la misma situación que hace 30 años, cuando demandas similares de determinados sectores de las clases medias se respondían en un marco social más estable y con referentes educativos y académicos bien establecidos. Los tiempos han cambiado radicalmente. Por un parte, los medios de comunicación están ampliando su influencia y compiten claramente con la labor de los profesores en el aula. Por otra, la mayor complejidad del sistema educativo, la falta de

Tabla 8 – Porcentaje de profesores que se declaran «satisfechos» («muy satisfechos» + «bastante satisfechos») con diversos aspectos de su trabajo docente. 1992

| Áreas de satisfacción | |
|---|------|
| 1. Trabajo docente | |
| Posibilidad de usar la iniciativa | 89,0 |
| Trabajo docente | 88,9 |
| Tipo de alumnos | 76,2 |
| Medios didácticos | 61,8 |
| Desarrollo personal | 56,3 |
| Estudios y preparación (*) | 55,3 |
| 2. Puesto de trabajo | |
| Vacaciones | 91,9 |
| Estabilidad y seguridad en el puesto | 73,1 |
| Horarios | 75,1 |
| Remuneración adecuada | 43,2 |
| Expectativas de promoción | 35,5 |
| 3. Centro de trabajo | |
| Relaciones con sus colegas | 87,7 |
| Centro en general | 84,3 |
| Forma de ejercer su autoridad el director | 78,1 |
| Proyecto docente | 71,5 |
| Colaboración de los padres | 47,2 |

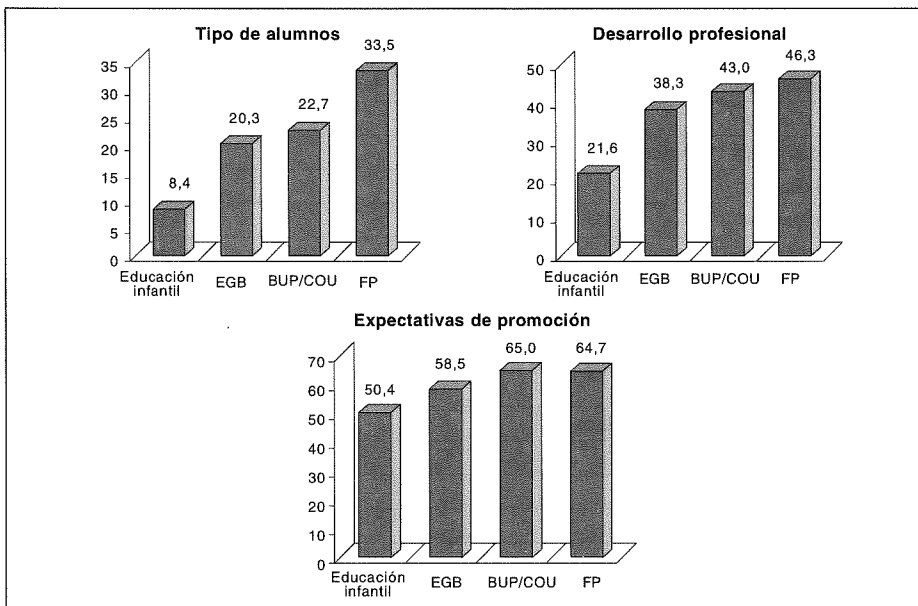
(*) Esta pregunta admitía cinco alternativas: muy, bastante, regular, poco y nada satisfecho. Se han sumado sólo las dos primeras, por lo que quizá el porcentaje de «satisfechos» sea algo más bajo de lo esperado.

Fuente: González Blasco, P. y González-Anleo, J., *op. cit.*

referencias culturales y disciplinares estables⁸ y la pluralidad ideológica, cultural y social de los alumnos complican enormemente el proceso de enseñanza. En este contexto hay que situar el trabajo del profesor, que debe adaptar su tarea y su papel a las nuevas concepciones sobre el funcionamiento de los centros docentes y sobre la organización del proceso de enseñanza.

El informe sociológico sobre el profesorado no universitario realizado por la Fundación Santa María⁹ recoge el promedio de satisfacción de los docentes en relación con diversos aspectos de su trabajo. Un análisis rápido de los datos de la tabla 8 pone de manifiesto que la remuneración y las expectativas de promoción son los aspectos en los que existe una menor satisfacción. Al comparar las respuestas de los profesores según el nivel docente en el que trabajan (gráfico 7), comprobamos que son los profesores de Secundaria (BUP/COU y FP) los que están más insatisfechos con el tipo

Gráfico 7 – Porcentaje de profesores que se declaran «insatisfechos» con el tipo de alumnos, con su desarrollo profesional y con sus expectativas de promoción, por niveles docentes. 1992



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de González Blasco, P. y González-Anleo, J., *op. cit.*

⁸ La indisciplina es un problema real y en aumento, tanto en el contexto escolar como en el familiar. Véase p. 265 del capítulo III.

⁹ González Blasco, P. y González-Anleo, J., *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Fundación Santa María-Ediciones SM, Madrid, 1993.

de alumnos, con su desarrollo profesional y con las expectativas de promoción¹⁰. A partir de estos datos, parece necesario impulsar iniciativas que amplíen las posibilidades de progreso profesional asociadas a mejores incentivos económicos. Esta mayor exigencia y promoción conducirá simultáneamente a incrementar la motivación de los profesores y su valoración social.

5.3 *Autonomía, evaluación y participación de los centros*

Uno de los factores que pueden contribuir a mejorar la calidad de los centros docentes es favorecer su capacidad de decisión, de organización y de gestión. Esta mayor **autonomía**, en el marco de unas normas básicas de funcionamiento, pretende conseguir que los centros docentes se adapten a su entorno social y geográfico, se responsabilicen de sus decisiones, promuevan cauces de participación de los miembros de la comunidad educativa y desarrollen programas de innovación y de cambio.

La autonomía de los centros ha ido aumentando progresivamente, aunque de forma desigual, en relación con los proyectos educativos y curriculares, la gestión económica, la organización de los centros y la selección de los profesores.

Existe una amplia autonomía para elaborar los proyectos educativos y curriculares. En los primeros, la comunidad educativa establece su oferta educativa propia y los objetivos más específicos que pretende desarrollar y que, de alguna manera, constituyen las señas de identidad del centro. Este tipo de proyectos todavía no se ha generalizado. Su elaboración supone tiempo y participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Exige un proceso prolongado y, en ocasiones, complicado, lo que dificulta su realización. Sólo unos pocos centros se embarcan en esta dinámica. La mayoría de ellos delega en alguno de los miembros de la comunidad educativa la responsabilidad de su redacción.

El proyecto curricular recoge las decisiones del claustro de profesores sobre los objetivos educativos, la organización de las enseñanzas, los criterios de evaluación y promoción, las actividades de tutoría y orientación de los alumnos y las estrategias para la atención a la diversidad de los alumnos. El proceso supone también esfuerzo y participación. Los proyectos curriculares de los centros son todavía muy desiguales: desde los que son expresión de la discusión de todos los departamentos, hasta aquellos en los que la única decisión adoptada es la selección de un proyecto ya escrito,

¹⁰ En el indicador 2.2.4 del Anexo Estadístico los datos de insatisfacción con las expectativas de promoción aparecen desagregados por tipo de centro e ideología política.

normalmente por una editorial. Los criterios de evaluación y promoción de los alumnos es la parte del proyecto curricular que suscita mayor debate e implicación del conjunto de los profesores.

Los centros tienen una amplia capacidad para gestionar los recursos económicos que la Administración les proporciona. Los medios económicos de los institutos de Educación Secundaria son suficientes, pero no ocurre lo mismo con los de los colegios de Educación Primaria. La Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) abrió la posibilidad de que los centros pudieran completar las dotaciones que reciben con nuevos ingresos para ampliar el número y la calidad de las actividades que realizan. Esta propuesta suscitó el recelo de amplios sectores de la comunidad educativa, ante el riesgo de que se ampliaran las desigualdades entre los centros. Sin embargo, la autonomía de los centros implica la posibilidad de que sus proyectos sean diferentes y, por tanto, de distinta calidad educativa. Para evitar consecuencias no deseadas, se introdujeron dos criterios que, sin reducir la autonomía de los centros, limitaran las desigualdades económicas entre ellos:

- todos los centros recibirán los recursos económicos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad (art. 7.3 de la LOPEG);
- los centros que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales o poblaciones socialmente desfavorecidas tendrán más recursos económicos (Real Decreto de Educación Compensatoria de febrero de 1996).

La autonomía de los centros públicos apenas ha llegado a la selección y provisión de los profesores. Los criterios que afectan a la movilidad de los profesores son generales, lo que puede producir la contradicción de que nuevos profesores accedan a un centro sin que compartan su proyecto educativo.

La autonomía es un largo proceso que no debe otorgarse por igual a todos los centros, sino que debe desarrollarse de acuerdo con la capacidad y el interés de cada uno de ellos. Exige un equipo directivo eficaz, canales establecidos de comunicación y participación, un proyecto propio y la evaluación del funcionamiento del centro. El objetivo de las administraciones educativas es crear estas condiciones para que los centros avancen en el ejercicio de su autonomía. Sin embargo, hay que ser conscientes de que el camino de la autonomía supone, por una parte, el compromiso de la comunidad educativa, pero, por otra, la confianza, el apoyo y la pérdida de influencia de la administración educativa. Hay que reconocer que el largo pasado centralista de la Administración mantiene muchos recelos e inercias en relación con la autonomía de los centros.

La mayor autonomía que se pretende otorgar a los centros docentes reclama una **extensión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación**. Su objetivo principal es facilitar el conocimiento del funcionamiento de los centros, informar a la comunidad educativa y contribuir a que los propios centros pongan en marcha programas específicos para resolver los problemas que han sido detectados.

La evaluación ha de plantearse para mejorar la calidad de los centros y para conseguir un mayor compromiso de la comunidad educativa con la oferta educativa y el tipo de enseñanza que están desarrollando. Pero debe evitarse que la evaluación sirva fundamentalmente para ordenar a los centros del mejor al peor con el fin de estimular la competencia y la emulación entre ellos. Este planteamiento más competitivo basa la evaluación de los centros en los resultados académicos que obtienen sus alumnos. Este enfoque no es justo. Los centros docentes parten de circunstancias muy diferentes: su situación geográfica no es la misma, el nivel sociocultural de sus alumnos es distinto y sus conocimientos al entrar en la escuela difieren. Por ello, la evaluación de los centros debe tener en cuenta el contexto socioeconómico y los recursos de que dispone el centro y ha de efectuarse sobre los procesos educativos y sobre los resultados obtenidos. Lo que ha de evaluarse principalmente es lo que el centro aporta a la educación de sus alumnos, es decir, su «valor añadido».

Los centros deberán participar en su evaluación y conocer sus resultados. Serán los propios centros los que informen sobre el proyecto educativo que han elaborado y sobre los programas de progreso que impulsan para mejorar su calidad. De esta forma se pretende conseguir una mayor participación y compromiso de todos los sectores de la comunidad educativa, los cuales deben colaborar en la evaluación externa de los centros.

Uno de los objetivos reconocidos de la reforma es **estimular la participación** como uno de los factores esenciales de calidad. La LODE desarrolló el derecho constitucional a la participación por medio de la creación de los Consejos Escolares de los centros. No obstante, como ha señalado el Consejo Escolar del Estado, la participación efectiva de los padres en las elecciones a representantes al Consejo Escolar realizadas en los últimos 10 años ha sido menor de la deseada. Esta escasa participación y colaboración de los padres con los centros educativos, tanto en la vida cotidiana de los centros como en las elecciones a representantes en el Consejo Escolar, es una de las quejas más comunes de los profesores respecto a la actitud de los padres de los alumnos¹¹.

La LOPEG ha pretendido impulsar, de modo decidido, la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello ha centrado sus esfuerzos en:

¹¹ Véanse p. 251 y 252 del capítulo III.

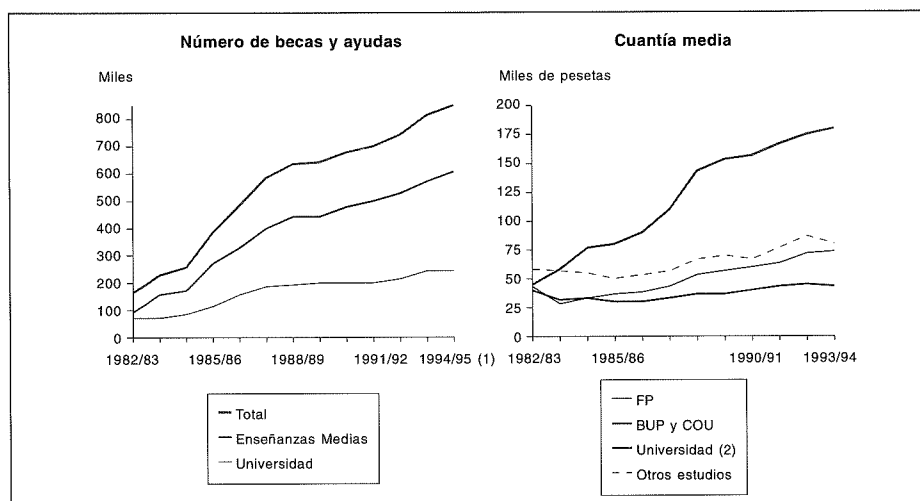
- propiciar, en el marco de una mayor autonomía de los centros educativos, una participación más eficaz de la comunidad educativa;
- fortalecer el ejercicio de la dirección;
- garantizar al mismo tiempo una mejor preparación de los equipos directivos y unas mejores condiciones y compensaciones en el desempeño del cargo;
- asegurar, mediante una cuidada evaluación, el buen funcionamiento del centro, de sus órganos de gobierno, colegiados e individuales, y el buen ejercicio de la labor docente.

Mediante el estímulo a la participación se ha tratado de garantizar que el ejercicio de la mayor autonomía que se concede a los centros responda a los intereses de la comunidad, a la vez que se respetan los objetivos básicos del sistema educativo. La organización de los centros debe facilitar la participación de profesores, padres y alumnos.

6. Una educación más equitativa

Favorecer la ampliación de la oferta educativa a todos los alumnos y desarrollar programas que ayuden a aquellos que están en condiciones más desventajosas son objetivos que están presentes en la reforma educativa.

Gráfico 8 – Evolución del número y de la cuantía media de las becas y ayudas al estudio en Enseñanzas Medias y Universidad. En miles de pesetas. Cursos 1982/83-1994/95



(1) Datos provisionales.

(2) No incluye tasas de matrícula, de cuyo pago están exentos los alumnos becarios.

Los progresos que se han realizado en este campo se exponen a continuación.

6.1 Hacer más accesibles los estudios

La extensión de la educación obligatoria es uno de los cambios más importantes de la reforma. Permitirá aproximar la oferta educativa a un número superior de alumnos en condiciones de mayor igualdad. El aumento de los institutos de Educación Secundaria en la zona rural y en las zonas con más densidad demográfica contribuirá a reducir las dificultades de acceso a los estudios a los jóvenes a partir de 14 años en algunas zonas geográficas y para algunos sectores sociales.

La política de becas y ayudas al estudio tiene la función de facilitar la incorporación a los distintos niveles educativos no obligatorios. Los recursos destinados al capítulo de becas y el número de becarios en los últimos 12 años se recogen en el gráfico 8.

6.2 Mayor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

La LOPEG ha definido dos colectivos de alumnos dentro de aquellos que tienen necesidades educativas especiales y que exigen, en consecuencia, recursos, apoyos y adaptaciones para alcanzar los objetivos educativos: los alumnos con necesidades derivadas de discapacidades y trastornos de conducta y los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Desde 1985, cuando se aprobó el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, las administraciones educativas han promovido un conjunto de medidas para garantizar que, dentro del sistema educativo, los alumnos con alguna discapacidad puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral. Estas iniciativas se han orientado a facilitar la integración, siempre que sea posible, de estos alumnos en los centros ordinarios. El importante esfuerzo llevado a cabo por la comunidad educativa para hacer posible la integración, primero en la Educación Infantil y Primaria y más recientemente en la ESO y en la FP, expresa la voluntad de los integrantes del sistema educativo de conseguir una mayor equidad. Los datos de la tabla 9 son elocuentes a este respecto. Desde que se inició el programa, tanto el número de alumnos y centros de integración como el de profesores de apoyo en Educación Infantil y Primaria se han multiplicado por más de 10 en el ámbito de gestión del MEC.

Tabla 9 – Evolución del número de centros y alumnos de integración de Educación Infantil/Primaria y Secundaria en el ámbito de gestión del MEC. Cursos 1985/86-1993/94

| Cursos | Centros | Alumnos | Profesores de apoyo |
|------------------------------------|---------|---------|---------------------|
| Educación Infantil/Primaria | | | |
| 1985/86 | 138 | 1.992 | 332 |
| 1986/87 | 274 | 3.486 | 581 |
| 1987/88 | 362 | 5.454 | 909 |
| 1988/89 | 438 | 6.434 | 1.079 |
| 1989/90 | 593 | 7.388 | 1.213 |
| 1990/91 | 722 | 8.026 | 1.326 |
| 1991/92 | 1.638 | 20.158 | 2.200 |
| 1992/93 | 1.776 | 22.161 | 3.219 |
| 1993/94 | 2.088 | 23.171 | 3.361 |
| 1994/95 | 2.138 | 25.711 | 3.482 |
| Educación Secundaria | | | |
| 1990/91 | 39 | 314 | 74 |
| 1991/92 | 140 | 507 | 85 |
| 1992/93 | 255 | 796 | 118 |
| 1993/94 | 273 | 1.184 | 180 |
| 1994/95 | 318 | 1.641 | – |

Nota: En estos datos no están incluidos los correspondientes a los centros concertados.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de datos del Ministerio de Educación y Cultura.

La atención educativa a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas ha sido el objetivo de los programas de educación compensatoria que se han desarrollado desde 1983. La sociedad española ha variado sustancialmente en las últimas décadas y se ha originado una creciente pluralidad sociocultural, derivada en buena medida de los movimientos migratorios. España ha pasado a ser un país receptor de ciudadanos migrantes¹²; ha aumentado también considerablemente el número de solicitantes de asilo y de refugiados. Esta nueva realidad reclama de la educación una especial atención a los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado, para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, inadaptación y abandono escolar. Estos problemas inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal.

Esta situación ha generado una importante demanda para que la administración educativa aporte los recursos necesarios para garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relaciona-

¹² Al tema de la inmigración dedicamos el apartado III de la Parte Segunda, «La sociedad española de 1996», del presente Informe.

dos con la desigualdad social, para que el factor rural no sea causa de desigualdad y para que se articulen respuestas eficaces en la atención a los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socioculturales distintivos en un marco escolar común y multicultural. En respuesta a estas demandas se han establecido y desarrollado diferentes programas para compensar las desigualdades sociales y culturales de los alumnos:

- se ha dado prioridad en la escolarización en la Educación Infantil a los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo;
- se ha extendido la gratuidad del comedor y del transporte para estos alumnos;
- se ha dotado de recursos humanos y materiales a los centros que escolarizan a alumnos que tienen más dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación.

De esta forma se ha pretendido, por una parte, que en el sistema educativo se lleven a cabo las transformaciones necesarias para atender a la diversidad de los alumnos y, por otra, que la heterogeneidad sociocultural sea un factor enriquecedor para todos los alumnos en una escuela integradora y plural, capaz de educar en la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo.

6.3 *Superar las desigualdades que aún subsisten*

Un alto porcentaje de estudiantes abandona la educación sin haber alcanzado la titulación básica y sin suficiente preparación para incorporarse al mundo del trabajo. La mayoría de estos jóvenes pertenecen a grupos social y económicamente desfavorecidos, que viven en zonas marginales de las grandes ciudades o que pertenecen a minorías étnicas y culturales con dificultades de integración social. El número de estos alumnos puede aumentar, debido, principalmente, a las mayores diferencias que se producen entre los distintos sectores sociales a causa del desempleo prolongado de determinados colectivos y a los recortes económicos en los programas de protección y ayuda. Pero también hay que tener en cuenta las dificultades que encuentra el sistema educativo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de estos alumnos.

Un primer tipo de diferencias puede producirse entre las Comunidades Autónomas. El proceso de transferencias conducirá a que todas las Comunidades Autónomas hayan alcanzado las competencias plenas en materia educativa previsiblemente en 1998. Cada una de ellas, respetando la ordenación general del sistema educativo y las enseñanzas mínimas establecidas con carácter general, podrá regular el presupuesto anual para la educación, la autonomía de los centros, la flexibilidad del currículo, la atención

Tabla 10 – Evolución del gasto público total (excluidas becas) por alumno y alumno público por Comunidades Autónomas. En miles de millones de pesetas. 1985-1994

| Alumno | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | % variación 85/94 | % variación 91/94 |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------------------|----------------------|
| Total | 93,2 | 102,7 | 116,1 | 135,8 | 162,8 | 191,5 | 218,7 | 246,1 | 262,7 | 277,1 | 197,3 | 26,7 |
| Territorio MEC | 105,6 | 113,7 | 125,8 | 146,5 | 174,0 | 203,3 | 230,6 | 253,0 | 263,1 | 273,1 | 158,6 | 18,4 |
| Andalucía | 84,0 | 90,4 | 108,1 | 126,1 | 152,4 | 168,6 | 191,3 | 219,3 | 239,1 | 256,7 | 205,6 | 34,2 |
| Canarias | 110,0 | 117,2 | 130,8 | 171,5 | 206,9 | 223,6 | 254,5 | 295,0 | 316,6 | 333,8 | 203,5 | 31,2 |
| Cataluña | 74,9 | 88,7 | 100,8 | 116,8 | 146,0 | 174,6 | 198,7 | 233,0 | 253,2 | 268,0 | 257,8 | 34,9 |
| Comunidad Valenciana | 78,4 | 94,9 | 107,3 | 124,4 | 144,7 | 172,8 | 192,2 | 218,7 | 235,0 | 251,8 | 221,2 | 31,0 |
| Galicia | 96,5 | 105,7 | 118,0 | 144,2 | 165,0 | 200,9 | 231,2 | 254,0 | 275,5 | 297,4 | 208,2 | 28,6 |
| Navarra | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 199,3 | 334,5 | 370,0 | 385,2 | 396,1 | — | 18,4 |
| País Vasco | 99,3 | 118,5 | 142,2 | 158,8 | 194,9 | 228,3 | 264,0 | 304,4 | 341,1 | 364,2 | 266,8 | 38,0 |
| Alumno público (*) | | | | | | | | | | | | |
| Total | 119,0 | 130,1 | 145,2 | 167,8 | 203,3 | 238,2 | 273,3 | 305,6 | 320,8 | 334,0 | 180,7 | 22,2 |
| Territorio MEC | 134,1 | 146,1 | 158,6 | 184,2 | 220,8 | 256,8 | 292,3 | 317,9 | 326,1 | 332,6 | 148,0 | 13,8 |
| Andalucía | 100,9 | 106,8 | 127,3 | 143,6 | 175,2 | 195,8 | 224,6 | 255,0 | 271,1 | 289,6 | 187,0 | 28,9 |
| Canarias | 126,8 | 129,3 | 148,6 | 191,4 | 236,4 | 251,9 | 295,5 | 342,7 | 367,8 | 382,6 | 201,7 | 29,5 |
| Cataluña | 102,9 | 119,6 | 135,8 | 156,1 | 195,8 | 236,5 | 268,9 | 319,5 | 336,9 | 352,6 | 242,7 | 31,1 |
| Comunidad Valenciana | 96,9 | 118,3 | 131,2 | 150,4 | 178,1 | 213,8 | 236,4 | 266,5 | 285,9 | 302,3 | 212,0 | 27,9 |
| Galicia | 120,1 | 130,7 | 143,4 | 172,2 | 200,3 | 243,1 | 279,6 | 305,2 | 329,0 | 349,2 | 190,8 | 24,9 |
| Navarra | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 269,4 | 450,0 | 485,4 | 496,5 | 503,7 | — | 11,9 |
| País Vasco | 142,7 | 159,4 | 193,0 | 216,2 | 275,4 | 313,6 | 370,8 | 423,1 | 468,6 | 486,1 | 240,6 | 31,1 |

(*) Gasto público total (excluidas las transferencias corrientes de los niveles de Primaria y enseñanzas medias).

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística del gasto público en educación. Presupuesto inicial. Años 1985 a 1993, 1995*; y Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la Enseñanza en España, varios años*.

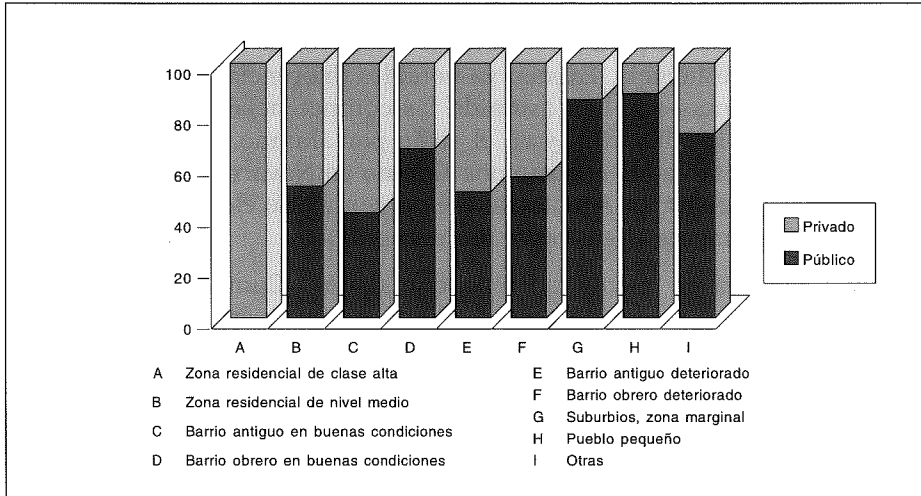
a las minorías, los programas de educación compensatoria, etc. Los diferentes planteamientos, lógicos en un Estado autonómico, pueden suponer distintas posibilidades para determinados colectivos de alumnos en función de su lugar de residencia. Existen ya notables diferencias entre las Comunidades Autónomas que han asumido las competencias educativas en la financiación de la educación y en el gasto por alumno, como se pone de manifiesto en la tabla 10: el gasto por alumno en Navarra es un 55% superior al que se registra en Andalucía; ese porcentaje se eleva a un 74% si se considera únicamente el gasto por alumno público.

Hay que tener en cuenta, además, que algunas Comunidades Autónomas atienden a un mayor número de alumnos que viven en zonas social y culturalmente desfavorecidas o que proceden de minorías étnicas y culturales que tienen más problemas para su integración educativa. Es necesario, en consecuencia, que el Gobierno impulse con decisión la política de educación compensatoria y financie programas específicos con esta finalidad.

También se producen desigualdades entre los centros docentes de una misma Comunidad Autónoma en función del lugar en el que estén situados, del nivel socioeconómico de los alumnos que acceden al centro y de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos. Las diferencias entre los centros concertados y públicos han de tenerse en cuenta también. El estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) sobre la Educación Primaria puso de relieve la desigual proporción de centros docentes en distintas zonas geográficas y sociales; el gráfico 9 lo refleja con claridad. La constatación de esta situación debe conducir a que todos los centros sostenidos con fondos públicos se responsabilicen de la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales y a destinar más recursos humanos y materiales a los centros que escolarizan a estos alumnos.

Finalmente, los propios centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden proporcionar una mayor o menor atención a los alumnos que tienen más problemas de aprendizaje. Hay que subrayar que el sistema educativo está en una fase de transición hacia una nueva Educación Secundaria, que se extenderá al menos hasta el comienzo del próximo siglo. Un cambio que supone pasar de un modelo educativo homogéneo, centrado en los logros académicos de los alumnos, a dos etapas, la ESO y el Bachillerato, que han de poder ofrecer una respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos. La finalidad casi exclusiva del anterior Bachillerato de preparar para los estudios universitarios debe dejar paso a un modelo más equilibrado, en el que se combinen la formación académica, la formación profesional y la educación para la incorporación al mundo social y laboral. Para que todos los alumnos alcancen los objetivos de la educación obligatoria es imprescindible el apoyo, a través principalmente de los departa-

Gráfico 9 – Titularidad de los centros según el entorno socioeconómico. En porcentaje. 1995



Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

mentos de orientación, a estos modelos curriculares y organizativos más equilibrados y flexibles, en los que estén presentes los programas de diversificación curricular y de garantía social para los alumnos con más dificultades.

Cuadro 4 - Titulaciones de FP específica de grados medio y superior por familias profesionales (aprobadas a 29-9-95)

| FAMILIAS PROFESIONALES | |
|---|---|
| Títulos de grado medio | Títulos de grado superior |
| Actividades agrarias (*) | |
| Actividades físicas y deportivas (*) | |
| Actividades marítimo-pesqueras | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pesca y transporte marítimo • Operación, control y mantenimiento de máquinas e instalaciones del buque • Operaciones de cultivo acuícola • Buceo de media profundidad | <ul style="list-style-type: none"> • Navegación, pesca y transporte marítimo • Supervisión y control de máquinas e instalaciones del buque • Producción acuícola |
| Administración | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gestión administrativa | <ul style="list-style-type: none"> • Secretariado • Administración y finanzas |
| Artes Gráficas | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preimpresión en artes gráficas • Impresión en artes gráficas • Encuadernación y manipulados de papel y cartón | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y producción editorial • Producción de industrias gráficas |
| Comercio y <i>Marketing</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comercio | <ul style="list-style-type: none"> • Gestión comercial y <i>marketing</i> • Servicios al consumidor • Comercio internacional • Gestión de transporte |
| Comunicación, imagen y sonido | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio de imagen | <ul style="list-style-type: none"> • Imagen • Producción de audiovisuales, radio y espectáculos • Realización de audiovisuales y espectáculos • Sonido |
| Edificación y obra civil | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Operación y mantenimiento de maquinaria de construcción • Obras de hormigón • Obras de albañilería • Acabados de construcción | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas • Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción • Realización y planes de obra |
| Electricidad y electrónica | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Equipos e instalaciones electrotécnicas • Equipos electrónicos de consumo | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de regulación y control automático • Desarrollo de productos electrónicos • Instalaciones electrotécnicas • Sistemas de telecomunicación e informáticos |
| Fabricación mecánica | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fundición • Mecanizado • Soldadura y calderería • Tratamientos superficiales y térmicos | <ul style="list-style-type: none"> • Construcciones metálicas • Desarrollo de proyectos mecánicos • Producción por fundición y pulvimetalurgia • Producción por mecanizado |
| Hostelería y turismo | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cocina • Pastelería y panadería • Servicios de restaurante y bar | <ul style="list-style-type: none"> • Restauración • Alojamiento • Agencias de viajes • Información y comercialización turísticas |
| Imagen personal | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Peluquería • Estética • Caracterización | <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento de imagen personal • Estética |
| Industrias alimentarias | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Matadero y carnicería-charcutería • Conservería vegetal, cárnica y de pescado • Elaboración de aceites y jugos • Elaboración de productos lácteos • Elaboración de bebidas • Molinería e industrias cerealistas • Planificación y repostería industrial | <ul style="list-style-type: none"> • Industria alimentaria |

Sigue Cuadro 4 - Titulaciones de FP específica de grados medio y superior por familias profesionales (aprobadas a 29-9-95)

| FAMILIAS PROFESIONALES | |
|--|--|
| Títulos de grado medio | Títulos de grado superior |
| Informática | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Administración de sistemas informáticos • Desarrollo de aplicaciones informáticas |
| Madera y mueble | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Transformación de madera y corcho • Fabricación industrial de carpintería y mueble • Fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de productos en carpintería y mueble • Producción de madera y mueble |
| Mantenimiento de vehículos autopropulsados | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Electromecánica de vehículos • Carrocería | <ul style="list-style-type: none"> • Automoción • Mantenimiento aeromecánico • Mantenimiento de aviónica |
| Mantenimiento y servicios a la producción | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Instalación y mantenimiento electromecánico y construcción de líneas • Montaje y mantenimiento de instalaciones de frío, climatización y producción de calor • Mantenimiento ferroviario | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de proyectos e instalaciones de fluidos, térmicas y de manutención • Mantenimiento de equipo industrial • Mantenimiento y montaje de instalaciones de edificio y proceso |
| Química | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Operaciones de proceso de planta química • Operaciones de proceso de pasta y papel • Operaciones de fabricación de productos farmacéuticos • Laboratorio • Operaciones de transformación de plásticos y caucho | <ul style="list-style-type: none"> • Industrias de proceso químico • Industrias de proceso de pasta y papel • Fabricación de productos farmacéuticos y afines • Análisis y control • Química ambiental • Plásticos y caucho |
| Sanidad | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados auxiliares de enfermería • Farmacia | <ul style="list-style-type: none"> • Dietética • Higiene bucodental • Anatomía patológica y citología • Laboratorio de diagnóstico clínico • Salud ambiental • Prótesis dentales • Ortoprotésica • Documentación sanitaria • Radioterapia • Imagen para el diagnóstico |
| Servicios socioculturales y a la comunidad | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Animación sociocultural • Educación infantil • Interpretación de la lengua de signos • Integración social |
| Textil, confección y piel | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Producción de hilatura y tejeduría de calada • Producción de tejidos de punto • Operaciones de ennoblecimiento textil • Calzado y marroquinería • Confección | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos textiles de hilatura y tejeduría de calada • Procesos textiles de tejeduría de punto • Procesos de ennoblecimiento textil • Curtidos • Procesos de confección industrial • Patronaje |
| Vidrio y cerámica | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Operaciones de fabricación de productos cerámicos • Operaciones de transformación de vidrio y transformados | <ul style="list-style-type: none"> • Fabricación y transformación de productos de vidrio • Desarrollo y fabricación de productos cerámicos |

(*) Los títulos de grado medio y superior correspondientes a estas familias están pendientes de aprobación.
Fuente: CIDE, *El Sistema Educativo Español 1995*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.