

# **LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

**Ángel-Pío González Soto  
Vicente Ferreres i Pavía  
Bonifacio Jiménez Jiménez**

**PPU**

**ice**  
Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona

**LA ENSEÑANZA SECUNDARIA:  
ESTADO DE LA CUESTIÓN**

# LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Angel-Pío GONZÁLEZ SOTO  
Vicente FERRERES PAVÍA  
Bonifacio JIMÉNEZ JIMÉNEZ

**PPU**



Col·lecció Informes I-25

1988

Primera edición, 1988

© A.P. González Soto, V. Ferreres Pavía, B. Jiménez Jiménez

© Publicacions de l'ICE. Universitat de Barcelona  
Col.lecció Informes I-25

© PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.  
Marqués de Campo Sagrado, 16  
08015 Barcelona

I.S.B.N.: 84-7665-307-7

D.L.: B-31817-88

Impresión: Limpergraf, S.A. Calle del Río. 17. Nave 3. Ripollet (Barcelona)

## PRÓLOGO

*La formación del profesorado es quizás el factor más determinante de la calidad del sistema educativo, de ahí que las políticas educativas de los países desarrollados pasen por la revisión, reorientación y planteamiento de nuevos enfoques en la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Nos estamos refiriendo, como es lógico, tanto a la formación inicial como a la formación continuada o permanente.*

*Esta evidente preocupación ha de llevar a establecer la carrera docente o el estatuto del profesorado y, por el mismo motivo, a elaborar nuevos planes de estudio en la formación inicial y nuevos modelos en la formación permanente de cualquier profesor. No olvidemos la "longevidad" media que se puede calcular al profesorado actual y la rapidez de los cambios científicos y didácticos.*

*Pero, es que, además, los cambios del propio sistema educativo, han llevado a la necesidad de variar y ampliar los ciclos anteriores a la Universidad. El reciente "Proyecto para Reforma de la Enseñanza", propuesto por el M.E.C. como documento para el debate, plantea a fondo estas temáticas y apunta las posibles soluciones. Y esperamos que la riqueza del debate y de las aportaciones permita diseñar un nuevo sistema educativo más válido para la sociedad española de los próximos años.*

*El libro que prologamos es un reflejo de la misma preocupación del documento anterior, preocupación que un equipo de didactas de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona de la Universidad de Barcelona ha mostrado en relación con el dicho tema y preocupación, y que en este trabajo, la han centrado en las Enseñanzas Medias. Nos consta que la preocupación es extensiva a cualquier nivel del sistema educativo.*

*¿Por qué a las Enseñanzas Medias o Educación Secundaria? al menos por dos motivos: la inestabilidad de la dualidad Bachillerato y Formación Profesional y la formación pedagógica de unos y otros, por no citar más que algunos de los más importantes.*

*En la primera parte "Las Enseñanzas Medias", realizan un estudio histórico de los muchos planes y reformas habidos hasta llegar a la nueva estructuración, tanto a nivel nacional como de Cataluña y también de Europa.*

*De la importancia, necesidad y actualidad del tema habla por sí sólo el hecho de que el documento del M.E.C., salido hace unos días, los autores hagan el primer análisis con cierta extensión y profundidad.*

*Por último. en la 2ª parte, "El estado de la cuestión", como dicen los autores, "realizan una indagación y unos estudios descriptivos tendentes a fundamentar, desde el punto de vista didáctico, los procesos de enseñanza que tienen lugar en las Enseñanzas Medias y a recoger la proyección de los procesos en la realidad práctica a la que se circunscriben. "Este estudio se realiza con una muestra de centros de Bachillerato (2) y Formación Profesional (2) del ámbito territorial de Tarragona, trabajo, en definitiva con 48 profesores de Enseñanzas Medias. Las interesantes conclusiones obtenidas, quizás poco consistentes dado el número reducido de la muestra, pueden considerarse como el punto de partida de nuevas reflexiones y exploraciones que es necesario realizar en toda Cataluña. En este sentido el reto queda lanzado.*

*Los profesores Angel-Pío GONZÁLEZ, Vicente FERRERES y Bonifacio JIMENEZ, forman uno de los equipos didácticos más compenetrados y con mayor facilidad comunicativa dentro del panorama actual. Son autores de otros trabajos de calidad. Su proyección de futuro y su incidencia en el ámbito educativo de Tarragona, permite augurar muchos y mejores trabajos de reflexión y de investigación en torno a la Didáctica.*

*Barcelona, Noviembre de 1987  
Vicente BENEDITO ANTOLÍ  
Catedrático de Didáctica  
Universidad de Barcelona*

## **A. LAS ENSEÑANZAS MEDIAS**

## 1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Es aconsejable, ante todo intento de estudio de las Enseñanzas Medias, efectuar una breve introducción histórica, con el fin de entender mejor los motivos de las reformas actuales. No debemos olvidar que lo que somos o donde nos encontramos es fruto de realizaciones anteriores a la vez que de impulsos nuevos.

No nos remontaremos a la asistematización o informalidad de los quehaceres iniciales de la Educación, ni tampoco profundizaremos en las raíces gremiales de los estudios profesionales en la Edad Media ni en las Universidades de esa época (ya normalizadas, intencionales y sistematizadas). Arrancaremos de la mentalidad implícita y explícita que adornó, en el ámbito occidental, el "Nuevo Régimen".

La Revolución Francesa fue un fenómeno "universal", el resultado de una ideología extendida por todo occidente y cuyo ejemplo podía cundir, tarde o temprano, en cualquier país, aunque debemos reconocer que en Francia encontró el marco adecuado para triunfar.

La filosofía del "Nuevo Régimen" dibujaba un nuevo tipo de educación:

- Una educación basada en el principio de igualdad, mediante una red de escuelas públicas y gratuitas que llegara a toda la población.
- Una enseñanza secundaria para todo el pueblo.
- Una enseñanza en manos del Estado y no de los religiosos.

Las corrientes revolucionarias son asimiladas en España por los ilustrados. Como pensadores, cabe destacar a Jovellanos y a Feijóo; dentro del campo político a Quintana, Cañuelo, Clavijo, Fajardo....

En el campo de la educación se asumen todos los pensamientos "rousseauianos", pero quien influye de manera determinante en los hombres de la ilustración, en materia educativa, es Pestalozzi. Los cuatro puntos sobre los que se basa la pedagogía pestalozziana son:

- La base de la instrucción está constituida por la observación y la percepción sensorial.
- El conocimiento debe partir de lo más simple y hacerse más complejo de forma gradual, adaptándose a la evolución psicológica del niño.
- Cada fase de la enseñanza debe ocupar todo el tiempo necesario para que alcance sus objetivos.
- La enseñanza, más que una acumulación de conocimientos, debe aspirar al desarrollo de las capacidades de los alumnos, a desarrollar e incrementar su capacidad intelectual, que ha de combinarse con la destreza en el aprendizaje.

Estos cuatro puntos son asumidos enteramente por los ilustrados y especialmente por Jovellanos.

El desarrollo del sistema educativo de un país, según Jovellanos, debe fundamentarse en dos puntos (1):

- La Instrucción Pública es el motor fundamental de prosperidad de un estado.
- La instrucción debe ser, por definición, pública.

Cabarrús, por su parte, desarrolla estos principios expuestos por Jovellanos en cuatro puntos; los cuatro pilares básicos sobre los que se cimiente la enseñanza deben ser:

*1.- Una enseñanza extendida a toda la población.*

"Haya, pues, en cada lugar, una o más escuelas según su población, destinadas a enseñar a los niños a leer, escribir, contar, los primeros elementos de la geometría práctica y un catecismo político en que se comprendan los elementos de la sociedad en que viven y los beneficios que reciben de ella".

*2.- Una enseñanza primaria única.*

"Esta enseñanza elemental y tan fácil ha de ser por consiguiente común a todos los ciudadanos grandes, pequeños, ricos y pobres, deben recibirla igual y simultáneamente."

*3.- La enseñanza debe ser secular.*

"La enseñanza de la religión corresponde a la Iglesia, al cura, o cuando más a los padres, pero la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de suministrarla."

*4.- Valoración del personal dedicado a la actividad docente.*

"El maestro de cada pueblo y de cada barrio suponiendo toda una generación criada por este método; debería este empleo tener en el ayuntamiento y en todos los actos públicos un asiento distinguido; debería dotarse competentemente."

A partir de los 10 años (término de la enseñanza primaria) Cabarrús habla de una diversidad de carreras y oficios. (2).

No obstante, el germen de la enseñanza secundaria en España se encuentra en Jovellanos, al hablar de la creación de una nueva institución:

"No se tema que esta nueva institución dañe a los objetos ni a los estudios de la Universidad, pues por el contrario les servirá de gran provecho. La Enseñanza que se diere en ella presentará en las aulas jóvenes bien educados y perfectamente dispuestos a recibir la suya. Su objeto será abrir la entrada a todas las ciencias y por lo mismo vendrá a ser una enseñanza preparatoria. En esta se instruirá la puericia y la adolescencia, en la Universidad la adolescencia y la Juventud; así se ayudarán recíprocamente. ¿Y quién sabe si la perfección de los estudios Universitarios dependerá algún día de los de esta nueva institución.?" (3)

Estas ideas liberales, procedentes de la ilustración, más las influencias de la Revolución Francesa y planteamientos educativos de Condorcet, configuran una nueva concepción de la educación que se plasmará en la Constitución de las Cortes de Cádiz en 1812, que dedica el Título IX a la instrucción pública.

Promulgada la Constitución, en la que se marcan las líneas básicas de la instrucción correspondiente al "nuevo régimen", es preciso desarrollar sus normas, planificarla y adecuarla al momento actual. Para ello la Regencia pidió diversos informes. Fue escogido el presentado por la Junta de Instrucción Pública (en realidad era el único con garantías de ser aprobado) fechado el 9 de septiembre de 1813, y que, junto a otras firmas, lo rubricaba Quintana.

El "Informe Quintana" (4) se fundamenta en la premisa ilustrada:

"La educación, enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objetivo es que vivamos felices para nosotros y útiles a los demás".

Sustenta al mismo tiempo, como principio básico, la existencia de la enseñanza media:

"es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar a ninguno la adquisición de otros más altos, aunque no sea posible hacerlos todos tan universales".

El informe Quintana, sigue en todo la línea ideológica liberal-ilustrada y la línea legislativa de la Constitución de 1812. Baza la instrucción (no usa el término educación) sobre estos cinco puntos:

a. *La Instrucción debe ser universal.*

"Debe extenderse a todos los ciudadanos".

b. *El Plan de enseñanza pública ha de ser uniforme a todos los estudios.*

"La razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitución, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe".

c. *La enseñanza ha de ser pública.*

Eso es, "que no se de a puertas cerradas ni se límite sólo a alumnos que se alistan para instruirse a ganar curso".

d. *La enseñanza debe ser gratuita.*

e. *La instrucción debe ir unida al concepto de libertad.*

Quintana distribuye la enseñanza pública en tres grados:

1. *Primera enseñanza.* "Es la más importante, la más necesaria, y por consiguiente aquella en que el Estado debe emplear más atención y más medios".
2. *Segunda enseñanza.* Su objeto es el "preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en los estudios de aquellas ciencias, que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una civilización civilizada".

Asegura el Informe que la *enseñanza secundaria* viene a cubrir el hueco existente entre la enseñanza primaria y la Universidad, a la que sólo unos pocos privilegiados, por su talento superior a lo normal, pueden acceder. Se intentará, al mismo tiempo, no separar al niño en una edad demasiado temprana del mundo de la ciencia; así, hasta la entrada a los estudios superiores, la instrucción será completa ya en el campo de las ciencias, ya en el campo de las letras:

"La Junta, pues, al fijar su atención en este segundo grado de enseñanza, ha visto que de su buena y completa organización dependía en gran manera la mejora y progresos de la instrucción pública en el reino", en cada capital de provincia se adecuará un centro (universidad de provincia) donde cursar estos estudios medios, con la finalidad de que toda la población pueda acceder a ellos.

La *segunda enseñanza* debe comprender estudios de:

- Ciencias matemáticas y físicas.

- Ciencias morales y políticas.
- Literatura y artes.

En cada Universidad de provincia ha de haber:

- Una biblioteca.
- Un gabinete de historia natural.
- Un gabinete de instrumentos de física.
- Un gabinete de modelos de máquinas.
- Un jardín para la botánica y la agricultura.

"Los gabinetes y la biblioteca han de ser públicos, los curiosos, aun sin ser estudiantes, podrán también sacar de estos depósitos algunas luces útiles, aprovechándose de las ilustraciones".

3. *Tercera enseñanza.* "A proporción de lo que se sube en la escala de instrucción se va haciendo menos general y se extiende a menos individuos", "por eso los establecimientos en que se proporcionan deben ser menos, aunque de tal modo distribuidos, que su localización ofrezca a todos los jóvenes que quieran dedicarse a cultivar cualquiera de estas facultades una igual proporción y facilidad para adquirirla".

Esta línea de progreso se rompe durante el periodo absolutista de Fernando VII. Sin embargo se ve obligado a liberalizar su política y así, en 1821, se publica el Decreto LXXI de 19 de Junio, basado totalmente en el Informe Quintana. Se quiso llevar a la práctica lo que en un primer intento no llegó a aplicarse, aunque esta segunda vez tampoco tuviera gran implantación, ya que sólo dos años después fue abolido ante la segunda reacción absolutista, más dura que la anterior y que intentó volver a la situación anterior a la de 1808.

Esta nueva etapa no renunciará a las aspiraciones educativas del liberalismo (5): uniformidad de los estudios y centralización de las instituciones docentes, si bien cabe reconocer que ello va inmerso en una línea político-ideológica bien definida: eliminar de la Universidad todo pensamiento liberal.

Tras la derogación del Reglamento de 1812, no se vuelve a hablar de la enseñanza media. Por razones políticas, como apunta Puélléz Benítez, el campo de acción es la Universidad. De este modo, el 14 de octubre de 1824 sale a luz pública, a propuesta del ministro Francisco Tadeo de Calomarde, que representaba la más pura filosofía absolutista dentro del terreno educativo, el "Plan de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino" (6) ..

Los puntos más importantes del Plan marcan las siguientes líneas:

- Se regulan los currícula académicos consagrando los estudios clásicos de Filosofía, Teología y Leyes.
- Se regulan detalladamente: los métodos de enseñanza, el calendario escolar, la matriculación, los premios y castigos, el régimen de profesores...
- Une política y religión en materia educativa.

El Plan del Duque de Ribas, que no llegó a aplicarse, pretende moderar la situación marcando unas pautas que permitirán la elaboración de la Ley Moyano, a la vez que institucionalizaría por segunda vez las enseñanzas secundarias.

En lo concerniente a esta enseñanza secundaria creemos que son de gran importancia los artículos:

Art.25.: "La instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que no alcanzan la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales".

Art.26.: "La instrucción secundaria será pública o privada".

Art.27.: "La instrucción pública secundaria se dividirá en elemental y superior".

Art.28.: "La elemental comprenderá: Gramática española y latina, lenguas vivas más usuales; elementos de matemáticas, geografía, cronología e historia, especialmente la nacional, historia natural, física y química, medicina y astronomía física, literatura, principalmente la española, ideología, religión, de moral y de política, dibujo natural y lineal"

Art.29.: "La instrucción secundaria elemental se dará en establecimientos públicos que llevarán el nombre de Institutos Elementales".

(Fijémonos que es la primera estructuración, en su aspecto formal, seria de la enseñanza secundaria en España, sería en el sentido de que se fijan hasta los mínimos detalles para su aplicación).

Art.32.: "La instrucción secundaria superior comprenderá las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión, y además la economía política, derecho natural, administración y cuantas preparan de un modo especial para las facultades mayores".

Art.33.: "La instrucción secundaria superior se dará en establecimientos públicos que llevarán el nombre de Institutos Superiores".

Art.34.: "Todo Instituto Superior tendrá anejo un Instituto Elemental".

Art.38.: "Para ser admitido de alumno en los Institutos Superiores habrá de someterse el interesado a un examen severo sobre las asignaturas obligatorias del Instituto Elemental".

Dentro de esta nueva organización de la segunda enseñanza nos interesan sobremanera dos artículos referidos a enseñanza superior:

Art.46.: "Para ser admitido en las Escuelas de Caminos, Canales y Minas, deberá el alumno estar graduado de Bachiller en Ciencias, y sufrir un examen cuyas materias se determinan por reglamento especial".

Art.47.: "A los que se dediquen a la carrera de Arquitectos se les exigirá el grado de Bachiller en Ciencias".

Por primera vez, dentro del sistema educativo español, se intenta instaurar y dar validez al título de Bachiller. La enseñanza secundaria pasa a ser obligatoria para quienes quisieran cursar determinadas carreras.

La Constitución de 1837 (7) devuelve la educación a la competencia de las Cortes. Por ello, aunque siguen gobernando los moderados, el Plan es derogado sin haberse puesto siquiera en práctica.

Igual suerte corrieron los proyectos de ley del Marqués de Somoruelos (1838) y de Facundo Infante (1841). El primero abordó por separado la enseñanza primaria, (que fue aprobada) y que seguía rigiéndose por un entramado de leyes y disposiciones.

Surge así el Plan General de Estudios de 1845 de la pluma de Pidal y Gil de Zárate, muy influido por el del Duque de Ribas. Su aportación es interesante por:

- Ser el primer planteamiento de legislación unitario y total del sistema educativo.
- Perfilar las bases para la Reforma posterior de Claudio Moyano.
- Regular la creación de centros.
- Intentar secularizar la enseñanza.
- Convertir la enseñanza superior en monopolio estatal.

### *1.1.- La Ley Moyano (1857)*

Desde la reforma de Pidal, en 1845, hasta 1852 hubo cinco reformas de la enseñanza; a la ya referida de Pidal hay que añadir la de Pastor Díaz (1847), la

de Bravo Murillo (1849), la de Saijas Lozano (1850) y la de González Romero (1852), en siete años cinco reformas. En 1855 el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez, redacta una Ley para finalizar con esta inestabilidad, Ley que no fue aceptada por las Cortes.

Como afirma Puélléz Benítez (8), corresponderá a los moderados la gloria de haber conseguido consolidar el sistema educativo liberal mediante una ley con vocación de permanencia. Su artífice, Claudio Moyano, acude a la formulación de una Ley de Bases que, recogiendo los principios fundamentales del sistema, evitará un debate parlamentario sobre cuestiones delicadas y complejas (Ley de Bases de 17 de julio de 1857), para articular posteriormente un texto a la misma (9 de septiembre de 1857).

*LEY DE BASES DE 17 DE JULIO DE 1857, AUTORIZANDO AL GOBIERNO PARA FORMAR Y PROMULGAR UNA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.*

Artículo 1.

1. Se autoriza al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, con arreglo a las siguientes bases:
  1. La enseñanza puede ser pública o privada. El gobierno dirigirá la enseñanza pública y tendrá en la privada la intervención que determine la Ley.
  2. La enseñanza se divide en tres periodos, denominándose al primero, primera; al segundo, segunda y al tercero, superior. La primera comprende las nociones rudimentarias de más general aplicación a los usos de la vida. La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores. La enseñanza superior comprende las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.
  3. La primera enseñanza podrá adquirirse en las escuelas públicas y privadas de las primeras letras y en el hogar doméstico (...). La segunda enseñanza se dará en los establecimientos públicos y privados (...). La enseñanza superior se dará en establecimientos públicos. (9)

*"LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA"*

Art. 1.: La Primera enseñanza se divide en elemental y superior.

Art. 12.: La segunda enseñanza comprende:

Primero: Estudios generales.

Segundo: Estudios de aplicación a las profesiones industriales.

- Art. 17.: Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abarcan la primera enseñanza elemental completa.
- Art. 18.: Para pasar a los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza se requiere haber aprobado un examen general de las materias que comprenden la primera enseñanza superior.
- Art. 20.: Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero.
- Art. 24.: Terminados los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza, los alumnos podrán recibir un certificado de peritos en la carrera a que especialmente se hayan dedicado.
- Art.115.: Para el estudio de la segunda enseñanza habrá Institutos públicos que, por razón de la importancia de las poblaciones donde estuvieran establecidos, se dividirán en tres clases, siendo de primera los de Madrid, de segunda los de las capitales de provincia de primera o segunda clase, o pueblos donde exista Universidad, y de tercera los de las demás poblaciones.
- Art.116.: Los Institutos serán además provinciales o locales, según que estén a cargo de las provincias o de los pueblos.
- Art.156.: Serán admitidos a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza, los que hayan adquirido la primera en casa de sus padres o encargados de su educación, aun cuando no la hubieran recibido de Maestro con título.

En realidad, como vemos, la Ley Moyano no fue una Ley innovadora sino una norma que venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el Reglamento de 1821, en el Plan de Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845, pero ¿por qué cuajó en la realidad en 1857 lo que no se había obtenido antes?, Utande (10) señala las siguientes causas:

- La aproximación de los criterios moderados y progresistas en cuanto a la enseñanza, que venía a dar unidad al pensamiento liberal respecto a este problema o, al menos, permitía un cierto consenso.

- La suma de aportaciones de las normas y los proyectos de reforma que habían venido sucediéndose desde 1821.
- El cansancio de la opinión pública y de los políticos de ver proyectos y proyectos sin validez, mientras la legislación educativa era un caos:
- La propia táctica de Claudio Moyano por la que las Cortes sólo discutieron la Ley de Bases, dejando al Gobierno más independencia para redactar la Ley.

Con la Ley Moyano se implantan definitivamente los grandes principios de moderantismo español histórico:

- Gratuidad relativa para la enseñanza privada.
- Centralización.
- Uniformidad.
- Secularización.
- Libertad de enseñanza limitada.

La importancia de la Ley Moyano estriba en que:

- a) Es la primera Ley general de educación del sistema educativo español. Se legisla en la misma Ley toda la enseñanza. Pero no es sólo un proyecto, como muchos anteriores, sino que se aplica, lo que conlleva que asume y resume las diversas tendencias que coexistían.
- b) Es la Ley que, con modificaciones, regirá la educación española, en su conjunto, hasta 1970. Pone las bases de la educación española durante 113 años.

Si bien es cierto que la Ley Moyano frena la sucesión de leyes sobre enseñanza primaria, no lo consigue respecto a la secundaria y a la superior. Baste decir que hasta la Revolución de 1868 se publican cuatro Reales Decretos dedicados a la segunda enseñanza: dos a cargo de Rafael Bustos, Marqués de Corvera (1858 y 1861) y dos más de Manuel de Orovio (1866 y 1867).

### *1.2.- El breve sueño revolucionario de 1868.*

El incremento del movimiento liberal revolucionario junto con el enfrentamiento con la iglesia y la monarquía borbónica, provoca una mayor unión entre moderados y los estamentos eclesiásticos, se intenta controlar ideológicamente no sólo la Universidad, sino también la escuela primaria. Surge así la Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868 (11):

- "Art. 1.: Habrá Escuelas Públicas de Instrucción primaria para niños, como niñas, en todos los pueblos de la Monarquía que lleguen a 500 habitantes.  
El Magisterio de los niños en los pueblos que no cuentan con 500 habitantes está encomendado, previo acuerdo con la Diócesis, al Párroco, Coadjutor u otro eclesiástico, mediante una remuneración que no baje de los 100 escudos".
- "Art. 7.: La remuneración señalada a este importante servicio de los Curas y Coadjuntores, procederá también de fondos municipales y será también administrada en la forma que se determine para asegurar en cada provincia el pago puntual de los maestros".
- "Art.12.: Las religiosas que tienen como instituto enseñar y las instituciones legalmente establecidas para este benéfico fin, gozarán de sus derechos y serán auxiliadas por las Autoridades locales y provinciales".
- "Art.13.: Las Escuelas abiertas en los pueblos a cargo de los Padres Escolapios o de cualquiera otra corporación de hombres aprobada, cuyo instituto sea la enseñanza de niños, así como las de mujeres a la que se refieren el Art.12, podrán ser declaradas Escuelas Públicas, quedando en tal caso a voluntad del municipio conservar o suprimir la escuela titular, previo expediente".
- "Art.17.: Siendo la doctrina cristiana base de la Instrucción primaria, el Párroco o Regente de la parroquia tendrá siempre la facultad de asistir a la Escuela cuando le parezca, a examinar a los niños y niñas; darles lección de catecismo en la Escuela o en la Iglesia, en los días y a la hora compatible que disponga, y vigilar la pureza de las doctrinas que el maestro difunda en sus alumnos".

El triunfo de la Revolución de 1868 se concreta educativamente potenciando la libertad de enseñanza a través del Manifiesto del Gobierno Provisional (25-X-1868). Se deroga la Ley de 2 de junio de 1868 y se restablece provisionalmente la legislación anterior, pero la prometida Ley no llegó ni a redactarse siquiera. Solamente destacar los decretos de Eduardo Chao sobre las Enseñanzas Medias de Junio de 1873 y el de Gil Vergés de septiembre de ese mismo año, lo que demuestra una vez más la inestabilidad .(12)

### 1.3.- La Restauración.

La instauración monárquica (1874) se muestra más liberal en lo educativo que en lo político, ya que no solamente se afirma la libertad de elección del tipo de enseñanza, sino que, ratificando el derecho del Estado a dirigir las escuelas públicas, se excluía todo monopolio estatal. Dice textualmente:

Se trata de "definir con claridad la forma en que ha de ejercerse la libertad de enseñanza; amparar con igual solicitud los santos fueros de la libertad paterna, el derecho que por ley de su naturaleza tiene todo hombre a elegir maestro y guía de su inteligencia, y el que a la sociedad asiste para cuidar de que las nuevas generaciones sean educadas en el culto de la verdad y del bien; dictar reglas, mediante cuya observancia puedan coexistir sin estorbarse, y consagrándose a porfía a fomentar la general cultura, las Escuelas sostenidas por el Estado y las creadas por la fecunda iniciativa individual y las más poderosas aún de las asociaciones voluntarias; renunciar a todo monopolio en la instrucción de la juventud, y velar al propio tiempo porque las profesiones científicas sean ejercidas por las personas de bien probada pericia; tales son los fines a que se encamina el decreto que el Ministerio que suscribe tiene la honra de someter a aprobación de V.E." (13)

Bajo este prisma se redacta la Constitución de 1876 (14), que en el apartado dedicado a educación, dice escuetamente:

Art.12.: Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.

Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación, con arreglo a las leyes.

Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de oprobado su aptitud.

Una Ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos".

Sin embargo, la legislación posterior, encargada de aplicar los principios de la Constitución, es caótica. Los Reales Decretos y las Reales Órdenes van sucediéndose sin llegar a aplicarse.

Cabe enumerar, los Reales Decretos de De La Sala y Collado (1880) y Groizard (1894), las Reales Órdenes consecutivas de López Puigverder (1894) y

de Alberto Bosch (1895) y los Reales Decretos consecutivos de Germás Gazamo (1898) y Marqués de Pidal (1899).

En educación es significativa la fecha de inicio de siglo, ya que en ese año se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (R.D. 18-4-1900). Igualmente significativas se muestran las fechas en las que se publican los Reales Decretos (12-4-1901 y 17-8-1901) sobre las enseñanzas medias, obra de Alvaro de Figueroa y Torres, que, tras pequeños retoques, se mantienen vigentes hasta 1926.

#### *1.4.- El Plan 3. Un Plan duradero.*

La mayoría de los historiadores marcan el año 1902 (mayoría de edad de Alfonso XIII) como el inicio de la historia contemporánea española. En historia de la educación podríamos avanzar esta fecha un par de años, por dos motivos fundamentales:

- a) Un primer motivo vendría dado por aparecer, tras el intento del Decreto de 7 de Mayo de 1886, un ministerio específico para ocuparse de la materia educativa: el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creado por Real Decreto de 18 de Abril de 1900.
- b) El segundo motivo vendría determinado por resultar clave el año 1901, especialmente en lo que a enseñanza media se refiere, debido a que se elabora un Plan que, cosa muy extraña en el sistema educativo español, dura 26 años sin que se retoque.

Aunque el primer ministro de instrucción (García Alix) intenta una reforma de la enseñanza media, fue su sucesor, Alvaro Figueroa y Torres, quien elabora una legislación duradera en este campo, mediante los Reales Decretos de 12 de abril y principalmente, 17 de agosto de 1901.

Veamos los artículos más importantes:

#### **"REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901 ORGANIZANDO LOS INSTITUTOS GENERALES Y TÉCNICOS.**

Art. 1.: Los actuales Institutos de segunda enseñanza tendrán desde la publicación de este Decreto, el nombre de Institutos Generales y Técnicos, y en ellos se darán las siguientes enseñanzas:

1. Estudios generales del grado de Bachiller.
2. Estudios elementales y superiores del Magisterio de Primera enseñanza.

3. Estudios elementales de Agricultura.
4. Estudios elementales de Industria.
5. Estudios elementales de Comercio.
6. Enseñanzas nocturnas para obreros".

A continuación pasa a marcar el plan de estudios de cada modalidad. El Decreto de Romanones, al mismo tiempo, regula la plantilla de catedráticos y profesores, crea los cuerpos de capellanes, de profesores auxiliares y de profesores de caligrafía, da normas sobre claustros y priva del carácter oficial a los alumnos de los Institutos locales de exigua matrícula.

El 6 de septiembre de 1903 el ministro Gabino Bugullal promueve un Decreto que retoca el plan de estudios; lo hace en los siguientes términos:

*"REAL DECRETO DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903 MODIFICANDO EL PLAN DE ESTUDIOS GENERALES PARA OBTENER EL GRADO DE BACHILLER.*

Exposición.- Señor: Hablar siquiera en estos momentos de una reforma en el plan de estudios de la segunda enseñanza sería dar motivo justo de alarma a los alumnos, a sus familias y al mismo Profesorado, hartos conturbados por anteriores repetidos ensayos. No es oportuno, ni casi sería lícito someter tantos intereses a una nueva inquietud, aun dado el caso de que el Gobierno de V.M. estuviera seguro de poseer el secreto del acierto indubitado en la materia.

A contrario fin se encamina el proyecto que presento a la aprobación de V.M.. Trátase con él, en primer término, de dar fijeza al plan vigente de 17 de agosto de 1901, que ha sufrido ya reformas engendradoras de dudas a diario suscitadas y resueltas por medio de disposiciones parciales; y trátase, en segundo lugar, de aligerar un poco ese mismo plan, atendiendo a las reiteradas reclamaciones de los escolares y de sus familias, que se lamentan con razón del enorme trabajo que sobre aquellos pesa, del excesivo tiempo que en la asistencia a las clases invierten, sin que les quede espacio para las indispensables expansiones de la edad, ni siquiera para el estudio de cada día..."

Este plan tuvo vigencia durante más de un cuarto de siglo. Como consecuencia de la Dictadura de Primo de Rivera se elabora el Plan Callejo (D.25-VIII-1926). En su preámbulo dice que debemos considerar "La Segunda enseñanza, como medio de obtener una cultura, de suscitar vocaciones y para preparar para otros grados superiores del saber". Dicho plan estructura el

Bachillerato "en dos ciclos de tres años cada uno: Un bachillerato Elemental de tres años y otro Universitario de otros tres". (15)

Es necesario destacar, en este momento histórico, la preocupación por normalizar las enseñanzas profesionales como formación impartida al margen del aprendizaje "natural" en el propio trabajo. Son los Estatutos de Formación Profesional de 1924 y, principalmente, el de 1928 los que proclaman el establecimiento de un sistema formal para este tipo de enseñanzas, así como la creación de una red de centros específicos destinados a este menester educativo.

#### *1.5.- Las enseñanzas Medias en la II República.*

Independientemente de otras connotaciones, el avance que se produce desde el punto de vista educativo durante el período republicano es significativo, sobre todo desde el punto de vista cualitativo, ya que intenta romper esquemas fuertemente anclados y con un peso, tradición e inercia potencialmente activos. Romper esa concepción fue un gran mérito, a pesar de que sus realizaciones extensivamente no tuvieron tiempo de enraizar por acontecimientos históricos por todos conocidos.

A nuestro entender, Molero (1977) estudia objetivamente la época enumerando una serie de ideales educativos republicanos y una serie de factores que condicionan estos ideales. (16)

A partir del estudio del planteamiento de Luzuriaga, Molero enumera de esta forma los puntos de vista por los que tenía que pasar una reforma educativa republicana:

1. La educación es la función eminentemente pública. El Estado es el llamado a realizarla aunque admita delegaciones estratégicas.
2. La educación es también una función social, por lo que se articula un sistema de participación entre las representaciones sociales diversas y la escuela.
3. La escuela evitará imponer a los niños fines concretos de un partido, una clase, una profesión o una iglesia determinados. Las instituciones pedagógicas no pueden convertirse en medios de propaganda social o religiosa, que deben quedar reservados a los adultos.
4. La enseñanza privada sólo tiene razón de ser como medio de investigación y de experimentación pedagógica, que no podrán servir de plataforma para la propaganda de ideas partidistas o dogmáticas.

5. La educación pública ha de tener en cuenta sólo las capacidades y las aptitudes del ser a educar. Serán gratuitas las enseñanzas, los libros y demás instrumentos de trabajo.
6. En todas las instituciones se establecerá la coeducación de los sexos sin otras separaciones que las que aconsejen las aptitudes psicológicas y profesionales.
7. Se establecerá una amplia red de instituciones circun y pos-escolares que completen la obra educativa institucionalizada.
8. La educación de adultos será debidamente atendida por medio de clases para analfabetos, cursos elementales de carácter tecnológico y la creación de Universidades Populares.

Los hitos más significativos de este periodo son:

- *Decreto de 13 de mayo de 1931.*

Es el primer Decreto republicano referido a educación. Versa sobre dos ideas:

- \* No validez del planteamiento educativo.
- \* La vuelta al Plan de 1903, mientras se marcan las líneas de la nueva enseñanza secundaria y universitaria.

- *Decreto de 7 agosto de 1931.*

El Decreto tiene una doble finalidad:

- \* La elaboración del Plan de Estudios para el curso 1931-32.
- \* La justificación de ser el presente plan una adaptación del Plan de 1903.

- *Ley de 4 de noviembre de 1931.*

- *Constitución de 9 de diciembre de 1931.*

Son tres los artículos dedicados a educación:

*"Artículo 48.*

El servicio de la cultura es atribuido esencialmente al Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en los ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a la Iglesia el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propias establecimientos".

El *Artículo 49* hace referencia a la expedición de títulos, que corresponde exclusivamente al Estado. Mientras que el 50, se refiere a la enseñanza en las regiones autónomas. (De ello haremos mención al hablar del Estatuto de Autonomía de Cataluña).

- *Orden Ministerial de 18 de julio de 1932.*

"Ilmo.: El Consejo de Instrucción pública en el día de la fecha, acordó por unanimidad proponer a la Superioridad el siguiente Plan de Estudio (basado en el 1903 y en el vigente de adaptación) que han de seguir en el curso próximo y hasta terminar el Bachillerato, quienes son los alumnos de segunda enseñanza, en el curso escolar de 1931-1932".

El Plan de estudios es prácticamente idéntico.

- *Ley de 15 de septiembre de 1932 por la que se aprueba el Estatuto de Autonomía de Cataluña* y en el que se explicitan, en varios de sus artículos (7,49,50...), las competencias educativas.

- *Orden ministerial de 21 de Septiembre de 1932* por la que se aprueba el plan de estudios de la segunda enseñanza y su reforma.

- *Decreto de 30 de agosto de 1934. (El Plan Villalobos).*

En este Decreto se desarrolla el nuevo Plan de segunda Enseñanza, que debe sustituir a los anteriores provisionales.

En el artículo 1 se estructuran las asignaturas en siete cursos académicos comunes para todos los alumnos, mientras que el segundo está dedicado al horario a regir. Como novedad más importante respecto a los planes tradicionales cabe destacar: "Los juegos y deportes de enseñanza." (Art.3).

El artículo 5º explica la composición del examen de ingreso al ciclo.

"Art. 6º: Después de la aprobación del tercer curso, hará un examen de conjunto de los estudios de los tres primeros cursos, para lo cual será indispensable que el alumno haya cumplido la edad de trece años".

"Artículo 7º. Una vez aprobado el quinto curso se dará un certificado de estudios elementales de Segunda Enseñanza, que servirá para aspirar al ingreso en las Escuelas Normales". Concluido el 7º curso, el alumno tendrá que pasar un examen de reválida (Art. 8º).

#### 1.6.- La creación de un nuevo Estado (1938-1953).

Mientras, en la zona donde triunfó el golpe militar, también se organiza un nuevo sistema educativo.

El 23 de Septiembre de 1938, en el Boletín Oficial del Estado, el Gobierno Provisional del General Franco reorganiza la Enseñanza Media.

La Ley marca dos puntos centrales:

##### a) Una enseñanza diversificada.

"El Bachiller plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado y no será el único tipo de Enseñanza Media que haya de existir en España. Otras enseñanzas de carácter más práctico y de utilitarismo más inmediato vendrán a recoger otros sectores sociales, cuya formación influye también sustantivamente en la vida del país, procurándose así la disminución de la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales que deben, en cambio, alcanzar un nivel más elevado y una más perfecta idoneidad para el cumplimiento de su función.

##### b) Unión del Estado con la Iglesia Católica.

"La formación clásica y humanística ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la Médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida formación religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética."

Adentrándonos en el Plan propiamente dicho, destacaremos que se sigue el mismo esquema del Plan anterior: entrada en el Bachillerato a los 10 años un Bachillerato distribuido en siete cursos...

La diferencia más abismal se encuentra en las asignaturas que componen el plan de estudios; éstas quedan distribuidas así:

- \* Religión y filosofía.
- \* Lenguas clásicas.

- \* Lengua y literatura.
- \* Geografía e historia.
- \* Matemáticas.
- \* Lengua moderna.
- \* Cosmología.

Los autores que han analizado la época (17), califican esta ley de utópica; una ley que se ha elaborado sin tener en cuenta la realidad, en donde se han intentado plasmar las ideas de un sistema político y que ha tenido en cuenta la población a la que va dirigida solamente desde el punto de vista ideológico.

De la Ley de 16 de julio de 1949 "de enseñanza media y profesional" sólo destacaremos la creación, en diversas modalidades, del llamado "Bachillerato laboral".

Los rasgos fundamentales de las EEMM en esta época son: predominio religioso, totalitarismo político, privatización del sector y clasismo (Hernández, 1985, p. 260). Además del interés por la creación de centros estatales y dotación de medios.

En 1953 se modifican los estudios de Bachillerato mediante la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del ministro Ruíz Giménez, intentando adecuarse más a la realidad y necesidades sociales.

El Bachillerato quedaba como sigue:

- *Bachillerato elemental*. Cuatro cursos de duración. Edad mínima para cursar el primer curso: 10 años.
- *Bachillerato superior*. Dos cursos de duración. Con dos modalidades: Ciencias y Letras.
- *Curso Pre-Universitario*. Un curso de duración. Con dos modalidades: Ciencias y Letras.

Posteriormente se estructuró la Formación Profesional mediante la "Ley de Formación Profesional Industrial" de 20 de Julio de 1955 y el Decreto de 21 de Marzo de 1958. La Formación Profesional quedaba así estructurada:

- *Iniciación y aprendizaje*. No era un ciclo obligatorio para acceder a grados superiores; no confería título académico. Dos años.
- *Oficialía y aprendizaje*: Con una duración de tres cursos académicos. Confería el título de Oficial Industrial.
- *Maestría*. Con dos años académicos de duración. Confería el título de Maestro Industrial.

1.7.- Referencias bibliográficas. Bibliografía. Legislación.

- Referencias bibliográficas.

- (1) JOVELLANOS, G.M.: (1979). "Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano". Versión íntegra en *Historia de la Educación en España*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Madrid. (pp. 132-149).  
Ver también el artículo: JOVELLANOS, G.M.: (1979). "Memorias sobre educación pública" en Op. Cit. pp. 150-215.
- (2) Las cuatro citas han sido tomadas de:  
CABARRUS, M de. : (1979). "Carta segunda sobre los obstáculos de opición y el medio de removerlos con la circulación de las luces y un sistema general de educación". Carta recogida íntegramente en *Historia...* Op. Cit. pp. 325-347.
- (3) JOVELLANOS, G.M.: (1979). "Memorias sobre la educación pública". Texto recogido íntegramente en *Historia ...* Op. Cit. pp. 150-215.
- (4) QUINTANA, .: (1979). "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de la Instrucción Pública". Texto recogido íntegro en *Historia...*Op. Cit. pp. 373-414.
- (5) PUELLEZ BENITEZ, M.: (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)*. Ed. Labor. Madrid.
- (6) Plan recogido íntegramente en *Historia...*Op. Cit. Tomo II.
- (7) M.E.C.: (1980). *Educación y Constitución*. MEC. Madrid.
- (8) PUELLEZ BENITEZ, M.: (1980). *Educación e ideología...* Op. Cit.
- (9) Ambas leyes están recogidas íntegramente en *Historia...*
- (10) UTANDE IGUALADA, M. (1982). "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)", en *Revista de Educación*, nº 271. MEC. Madrid Septiembre - Diciembre. p. 18.
- (11) Ley recogida íntegramente en *Historia...*Op. Cit.
- (12) Manifiesto recogido íntegro en *Historia...*Op. Cit.
- (13) Cita sacada de PUELLEZ BENITEZ, M.: (1979) "Estudio Preliminar" en *Historia...*Op. Cit.
- (14) Ver *Educación y Constitución*. Op. Cit.
- (15) HERNANDEZ, J.L.: (1985). "Las enseñanzas medias: actual proceso de reforma" en *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada* Universidad de Granada. pp. 257-268.
- (16) MOLERO PINTADO, A.: (1977). *La reforma educativa de la Segunda República*. Santillana. Madrid.
- (17) PUELLEZ BENITEZ, M.: (1980). Op. Cit.

– BIBLIOGRAFÍA.

A. LIBROS Y ARTÍCULOS

- BENAVENT, J.A.: (1979). "La metodología de las Naciones Unidas aplicada a la Constitución Española y sus resultados en educación". *Conferencia de la CESE*. Valencia, Junio.
- DEWEY, J.: (1971). *Democracia y educación*. Ed. Losada. Buenos Aires.
- FERRANDEZ ARENAZ, A. y GONZALEZ SOTO, A.P. (1988). *Lorenzo Luzuriaga*. Exma. Diputación. Ciudad Real.
- GALINO, M. (1968). *Historia de la educación*. Ed. Gredos. Madrid.
- GONZALEZ ALVAREZ, A. (1975). *Política educativa y escolaridad obligatoria*. Ed. Gredos. Madrid.
- GONZALEZ SOTO, A.P. (1984) "Absolutismo y educación en el siglo XVII", en VARIOS. *Siglo XVIII*. Facultad de Filosofía y Letras. Tarragona.
- GONZALEZ SOTO, A.P. (1983). "El movimiento educativo del siglo XVIII", en VARIOS. *Siglo XVIII*. Facultad de Filosofía y Letras. Tarragona.
- GOMEZ MOLLEDA, D. (1967). *Los reformadores de la España Contemporánea*. CSIC. Madrid.
- GUTIERREZ ZULOAGA. (1978). *Historia de la educación*. Ed. Iter. Madrid.
- HERNANDEZ, J.L. (1984). "Las enseñanzas medias: actual proceso de reforma". En *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Granada. (pp. 257-268).
- MARAVALL, J.M. (1984). *La Reforma de la enseñanza*. Ed. Laia. Barcelona.
- MEC.: (1978). *Educación y Constitución*. Ed. MEC. Madrid.
- (1979). *Historia de la Educación en España (textos y documentos)* Secretaria General Técnica del MEC. Tres tomos.
- (1964). *Planes de estudio de enseñanza media*. MEC. Madrid.
- MOLERO PINTADO, A. (1977). *La Reforma educativa de la Segunda República*. Ed. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- (1985). *La Institución Libre de Enseñanza*. Anaya. Madrid.
- NAVARRO, R. (1979). *L'educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1934*. Edicions 62. Barcelona.
- \* "Notas Históricas sobre la Formación Profesional en España". En *Profesiones y empresa*. Ns. 9, 10, y 11. Septiembre-Noviembre. 1984
- \* *Perspectiva Escolar*. Publicaciones de "Rosa Sensat. Barcelona. Nº 8-9 (1976). *Referent a l'escola...1931-1938. Textos legals i documents*. Monográfico.
- PEREZ GALAN, M. (1975). *La Enseñanza en la 2ª República Española*. Cuadernos para el Diálogo. Madrid
- PUELLEZ BENITEZ, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporáneo*. Ed. Labor. Madrid
- QUINTANA DE UÑA, D. (1975). "La política educativa en España entre 1850 y 1939". En *Revista de Educación*. Nº 240. Septiembre-Octubre Madrid.

- RUIZ BERRIO, J. (1970). *Política Escolar de España en el Siglo XIX. 1808-1833*. CSIC. Madrid.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Escuela de Historia Moderna. CSIC. Madrid.
- SAENZ-RICO URDINA, A. (1973). *La Educación General en Cataluña durante el trienio Constitucional. (1820-1823)*. Universidad de Barcelona.
- SOLA GUSSINYER, P. (1980). *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Edicions 62. Barcelona.
- TANCO LERGA, J. (1967). *Historia de la enseñanza*. Diputación Foral de Navarra. Pamplona.
- TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España (de 1874 a 1902)*. Ed. Aguilar. Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Ed. S. XXI. Madrid.

## - LEGISLACIÓN

- Constitución Española de 1812
- QUINTANA: Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública."
- Decreto LXXI de 29 de Junio de 1821.
- "Plan de estudios y arreglo generales de las Universidades del Reino" de 14 de Octubre de 1824.
- "Plan General de Instrucción Pública" de 4 de Agosto de 1836 (Duque de Rivas).
- Constitución Española de 1837.
- "Ley de Enseñanza Primaria de 21 de Julio de 1838". (Marqués de Somoruelos).
- Proyecto de Ley sobre segunda enseñanza y superior de 21 de Julio de 1838 (Marqués de Somoruelos).
- Reales Órdenes de 30 de Noviembre y de 1 de Diciembre de 1840, sobre creación de centros de Segunda Enseñanza.
- Proyecto de Ley de Facundo Infante de 1841.
- Real Orden de 1 de Junio de 1843 sobre creación del Consejo de Instrucción Pública.
- Plan de Estudios de 1845. Pidal-Gil de Zárate.
- Real Decreto de 8 de Julio de 1847 sobre segunda enseñanza de Nicomedes Pastor Díaz.
- Real Decreto de 14 de Agosto de 1849 sobre la distribución de las materias de estudio de los Institutos y Colegios de segunda enseñanza, de Juan Bravo Murillo.
- Real Decreto de 14 de Agosto de 1849 sobre la distribución de las materias de estudio de los Institutos y Colegios de segunda enseñanza, de Juan Bravo Murillo.
- Real Decreto de 4 de Septiembre de 1859, implantando la enseñanza técnico-industrial.
- Real Decreto de 28 de Agosto de 1850 por el que se aprueba el Plan General de Estudios, de Manuel de Seijós Lozano.
- Real Decreto de 10 de Septiembre de 1852 por el que se aprueba el Plan de Estudios de segunda enseñanza, de Ventura González Romero.
- Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 19 de Octubre de 1855, de Manuel Alonso Martínez.
- Ley de Bases de 17 de Julio de 1857, autorizando al Gobierno formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. (de Claudio Moyano)
- Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, de Claudio Moyano
- Real Decreto de 26 de Agosto de 1861, de Rafael Bustos, Marqués de Corvera.
- Real Decreto de 9 de Octubre de 1866, de Manuel de Orovio.
- Real Decreto de 15 de Julio de 1867, de Manuel de Orovio.

- Ley de Instrucción Pública de 2 de Junio de 1868.
- Decreto de 19 de Octubre de 1868 por el que se deroga la Ley de 2 de Junio del mismo año.
- Decreto de 21 de Octubre de 1868 fijando el día de Noviembre para la apertura del curso académico de 1868 y 1869 en las Universidades y establecimientos Públicos de enseñanza y determinando la legislación, que ha de regir en esta materia.
- Decreto de 25 de Octubre de 1868 sobre segunda Enseñanza.
- Constitución de 1869.
- Decreto de 3 de Junio de 1873 sobre segunda enseñanza, de Eduardo Chao.
- Decreto de 10 de Septiembre por el que se suspende el Decreto de 3 de Junio del mismo año, de Joaquín Gil Vergés:
- Constitución de 1873.
- Real Decreto de 13 de Agosto de 1880 por el que se aprueba el Plan General de Estudios, de Fermín de Sala y Collado.
- Real Decreto de 24 de Junio de 1887 por el que los Institutos de segunda enseñanza pasan a depender económicamente del Estado.
- Decreto de 26 de Febrero de 1873, de Orovio.
- Real Decreto de 16 de Septiembre de 1894 sobre segunda enseñanza, de Joaquín López Puigcerver. Corregido por R.O. de 25 de Enero de 1895.
- Real Orden de 17 de Julio de 1895, de Alberto Bosch.
- Real Decreto de 13 de Septiembre de 1898 sobre segunda enseñanza, de Germán Gamazo.
- Real Decreto de 26 de Mayo de 1899 sobre segunda enseñanza, de Luís Pidal y Mon, Marqués de Pidal.
- Real Decreto de 18 de Abril de 1900 por el que se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Real Decreto de 17 de Agosto de 1901 organizando los Institutos Generales y Técnicos. (Conde de Romanones).
- Real Decreto de 6 de Septiembre de 1904 modificando el Plan de Estudios Generales para obtener el grado de Bachiller.
- Real Decreto de 30 de Agosto 1914. Plan Bergamín de enseñanza normal.
- Orden de 10 de Marzo de 1918: creación del Instituto-Escuela de Madrid.
- Decreto de 25 de Agosto de 1926 por el que se aprueba el Plan de Estudios de segunda enseñanza, de Eduardo Callejo.
- Orden de 17 de Mayo de 1928 sobre creación de centros de Bachillerato Elemental.
- Orden de 20 de Octubre de 1929 creando institutos femeninos en Madrid y Barcelona.
- Decreto de 13 de Mayo de 1931 por el que se rehabilita el Plan de Estudios de 1903. (B.O.E. de 14 de Mayo de 1931).
- Decreto de 7 de Agosto de 1931 por el que se elabora el Plan de Estudios para el curso 1931-1932. (B.O.E. de 8 de Agosto de 1931)
- Ley de 4 de Noviembre de 1931 por la que se aprueban y ratifican los Decretos anteriores. (B.O.E. de 6 de Noviembre de 1931)

- Constitución Española de 9 de Diciembre de 1931. (B.O.E. de 10 de Noviembre de 1931).
- Orden Ministerial por la que aprueba el Plan de Estudios para el curso escolar de 1931-1932 de 13 de Julio de 1932. (B.O.E. de 18 de Julio de 1932).
- Ley de 15 de Septiembre de 1932 por la que se aprueba el Estatuto de Autonomía de Catalunya. (B.O.E. de 21 de Septiembre de 1932).
- Decreto de 7 de Junio de 1933 por el que se crea la Junta de Segunda enseñanza. (B.O.E. de 8 de Junio de 1933).
- Decreto de 27 de Julio de 1933 por el que se crea el Consejo Regional de Cultura,. (B.O.E. de 28 de Julio de 1933).
- Decreto de 14 de Agosto de 1933 por el que se aprueba el Plan de Estudios del segundo curso de Bachillerato. (B.O.E. de 16 de Agosto de 1933).
- Decreto de 13 de Junio de 1935 por el que se crea una Oficina para los servicios de Cataluña en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (B.O.E. de 15 de Junio de 1935).
- Orden Ministerial de 20 de Julio de 1934 por la que se aprueba el Plan de Estudios del Tercer curso de Bachillerato. (B.O.E. de 21 de Julio de 1934).
- Decreto de 29 de Agosto de 1934. (El Plan Villalobos de Bachillerato). (B.O.E. de 27 de Febrero de 1953).
- Ley de 20 de Septiembre de 1938 por el que se reorganiza la enseñanza media. (B.O.E. de 23 de Septiembre de 1938).
- Ley de 26 de Febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media. (B.O.E. de 27 de Febrero de 1953).
- Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de Julio de 1953. (B.O.E. de 22 de Julio de 1953).
- Orden de 27 de Diciembre de 1954 sobre creación del centro de Orientación Didáctica. (B.O.E. nº 50 de 17 de Febrero de 1955).
- Decreto de 21 de Marzo de 1958. (B.O.E. de 22 de Marzo de 1958).
- Orden de 15 de Octubre de 1962 por la que se crea la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias. (B.O.E. nº 278 de 20 de Noviembre de 1962).

## 2.- LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE 1970

### 2.1.- El Libro Blanco

El estudio realizado por el ministerio consta de dos partes; la primera es un amplio informe sobre la situación de la educación en el país, este análisis arranca del estudio de la evolución de la educación en España durante el periodo 1939-1969. Los indicadores escogidos son:

- Estructura del sistema educativo.
- Nivel educativo de la población.
- Procedencia de los estudiantes.
- Rendimiento cuantitativo de cada nivel del sistema educativo.
- Problemas cualitativos referentes a:
  - \* Formación del profesorado
  - \* Métodos y medios de la enseñanza.
- Estudio comparativo con otros países.

A continuación, y partiendo de la realidad expuesta, se ponen las bases y orientaciones generales de la reforma integral del sistema educativo.

Los principales problemas por niveles educativos son:

#### *En la enseñanza primaria:*

- Déficit de puestos escolares, que a primeros de enero de 1969 alcanzaba la cifra de 414.124 para la población de 6 a 14 años.
- En cuanto al contenido de la enseñanza destacaba:
  - \* La progresiva acumulación de materias.
  - \* La escasa importancia concedida a las ciencias de la naturaleza.
  - \* El memorismo que todavía subsiste en algunas escuelas.
  - \* Los defectos del Plan de estudios en la Formación del maestro, especialmente la escasa atención prestada a la formación pedagógica, que es la genuina del maestro.

#### *En la enseñanza media:*

- El aumento de matrícula se ha multiplicado por 8 en los últimos 30 años.
- El 34% de los alumnos de enseñanza media son alumnos libres que realizan sus estudios sin la supervisión y orientación individualizada y cuya preparación está dirigida generalmente a la realización de exámenes.

- El número de alumnos que terminan estos estudios, en comparación con los que comienzan, es muy bajo.
- Los principales problemas a nivel educativo son:
  - \* Los objetivos de la enseñanza están concebidos como una preparación para la enseñanza superior, sin tener en cuenta la necesidad de que gran parte de los alumnos ingresen en la vida profesional sin hacer estudios superiores.
  - \* El sistema de formación del profesorado, que si bien es exigente en lo que atañe al nivel de conocimientos científicos, descuida la preparación pedagógica.
  - \* La uniformidad de planes de estudio sin tener en cuenta las diferencias y necesidades regionales y locales.
  - \* La sobrecarga de los planes y de cada asignatura en particular.
  - \* La falta de servicios de orientación educativa y profesional.

*En la enseñanza superior:*

- Se ha producido un aumento importante del alumnado en los últimos años, que nos sitúa en este campo en un nivel europeo.

*Bases de la política educativa.*

El sistema educativo español tiene que reformarse debido a las nuevas tendencias de la sociedad actual, que se caracterizan por:

- Las nuevas necesidades de la economía.
- Los factores demográficos (crecimiento y emigración).
- Demanda creciente de educación.
- Progreso científico y tecnológico.
- Desarrollo de los medios de información.
- Los ideales que inspiran la reforma son:
  - \* La integración social y regional de los españoles mediante un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sin discriminación por la posición económica o por residencia en el medio rural.
  - \* Elevación del nivel educativo y cultural de la población española.
  - \* La movilidad social.
  - \* La mejora del rendimiento de la educación.
  - \* La incorporación de la sociedad toda a la empresa educativa.

2.2.- La Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiación de la reforma educativa. La reforma.

A juicio del Sr. Villar Palasí un sistema educativo debe:

- \* Proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población.
- \* Atender a la preparación especializada del gran y diverso número de profesionales.
- \* Adaptarse al progreso científico y técnico.
- \* Contribuir a la edificación de una sociedad más justa.

Partiendo de estos supuestos, la Ley se propone los siguientes objetivos:

- \* Hacer llegar la educación a toda la población española.
- \* Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.
- \* Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio.
- \* Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones.

Se pretende, también, mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo:

- \* Con una formación y perfeccionamiento continuados del profesorado.
- \* Orientando los contenidos de la educación más hacia los aspectos formativos, y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo.
- \* Introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.
- \* La cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional.

Por ser más cercano y conocido, solamente señalaremos algunos párrafos y artículos que creemos significativos:

"EL BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE, al ofrecer una amplia *diversidad de experiencias práctico-profesionales*, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y *evita el carácter excesivamente teórico y academicista* que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito". (el Libro Blanco hablaba de gratuito y obligatorio, ahora en la Ley

se suprime lo de obligatorio, más adelante intentaremos ver a qué es debido este cambio).

"El éxito de una reforma como la que ahora se acomete solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla. Será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se prevé en esta Ley, pero *será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esta acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más hermosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos.*"

Pero ¿se preparó al profesorado para la reforma?, ¿se concienció realmente al profesorado?, ¿no se confió demasiado en la "imaginación" del profesorado?. ¿a nivel institucional se pusieron a disposición de los docentes los medios suficientes para el "triumfo" de la reforma?.

Los artículos dedicados exclusivamente a la enseñanza media son: 21-29 (B.U.P) y 40-42 (F.P.).

#### "Artículo 21.

1. El bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso de los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.
2. Este nivel será unificado, en cuanto que conduce a un título único y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional.
3. Se desarrollará en tres cursos, que se cumplirán entre los catorce y los dieciséis años".

El Bachillerato, pues, es el nivel educativo que sigue a la Educación General Básica.

El fin genérico del Bachillerato es "continuar la formación humana de los alumnos", quedando claramente recogidos los fines específicos:

- \* Acceso a estudios superiores.
- \* El acceso a la Formación Profesional de segundo grado.
- \* La incorporación activa a la sociedad.

El Bachillerato será unificado porque (1) "se trata de un conjunto de actividades y enseñanzas que de tal forma son teórico-prácticas, que habilitan polivalentemente al alumno, no sólo por los resultados, sino también por la propia praxis en el Bachillerato" o sea, "habilita para cualquier actividad sea teórica o práctica, pero también porque este Bachillerato hay que impartirlo y enseñarlo de una manera que sea polivalente en su propia estructura interna como docencia".

*"Artículo 22.*

1. En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y a la educación física y deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales.
2. El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquellas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacidad para organizar aquellos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones.
3. Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional".

*El artículo 23* hace referencia al plan de estudios que, establecido por el Gobierno, comprenderá:

- \* Materias comunes.
- \* Materias optativas.
- \* Enseñanzas y actividades teórico-prácticas de las cuales el alumno habrá de elegir una.

El artículo 24 está dedicado a las materias comunes, que serán impartidas en las áreas siguientes:

- \* Área de lenguaje.
- \* Formación estética.
- \* Área social y antropológica.
- \* Área de las ciencias matemáticas y de la naturaleza.
- \* Educación física y deportiva.

El artículo 25 se refiere a las materias optativas, que serán determinadas por el Gobierno y, tras previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, serán elegidas por cada centro.

El artículo 26 habla de las actividades y enseñanzas técnico-profesionales que, fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, serán elegidas, al menos dos, por cada cuatro.

"Artículo 27.

1. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo individual, intelectual y en equipo.
2. Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada.
3. Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema, propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del Profesor.
4. Los programas y orientaciones pedagógicas para el Bachillerato que no hayan sido establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia necesitarán la previa aprobación del mismo, oídos los Organismos competentes.
5. El trabajo escolar del alumno, perceptivo para el desarrollo total de las áreas y actividades educativas, no podrá exceder de treinta y tres horas semanales".

El Art. 28 habla de la valoración del aprovechamiento académico por parte del alumno, ya sea en centros estatales, homologados no-estatales o no-estatales habilitados.

El Art. 29 enuncia las salidas del Bachillerato:

"El título de Bachiller se otorgará por el Ministerio de Educación y Ciencia al término de este nivel educativo, habilitará para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y permitirá seguir el curso de orientación universitaria."

Los artículos 40-42 están dedicados a la *Formación Profesional*. En la Formación Profesional anterior, las escuelas de maestría industrial constituían una especie de sistema paralelo, al que accedían sólo los peor dotados económicamente. La Ley parte de la siguiente premisa: Se ha de intentar dar a la F.P. su amplitud y plenitud total, dentro del sistema educativo, ya que todos, sin excepción, necesitamos formación profesional. Esta formación profesional se

puede iniciar, y se debe iniciar, dentro de los propios niveles del sistema educativo, normalmente a través de los distintos grados de F.P.

La filosofía de la formación profesional cambia radicalmente de la proyectada en el Libro Blanco a la plasmada en la LGE. En el Libro Blanco, la Formación Profesional, desde el punto de vista del sistema educativo, no constituye ningún nivel, ni constituye ningún ciclo ni ninguna parte de este sistema educativo; la formación profesional es planteada como la finalización de cada ciclo, como puente para la incorporación del joven al mundo laboral. En su procedencia (2), Suárez González defiende esta concepción de la formación profesional: "El Bachillerato es el nivel educativo que sigue a la Educación General Básica; pero no tiene éste la Formación Profesional de primer grado. La FP1 no constituye un nivel posterior o superior a la EGB, sino el término de esta EGB para aquellos que van a incorporarse inmediatamente a una actividad laboral. Lo mismo que la Formación Profesional de segundo grado constituye una etapa final del segundo nivel para aquellos que no siguiendo estudios universitarios al término del Bachillerato y van a incorporarse a la vida profesional. Y así también la Formación Profesional de tercer grado es el término y llegada para aquellos que han hecho el primer nivel de educación universitaria y se incorporan directamente a la vida profesional."

Sin embargo la redacción de la Ley se contradice con la filosofía de la FP. Fijémonos:

#### *Artículo 40.*

1. *La Formación Profesional tendrá por finalidad específica* la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo.
2. A la misma se accederá tras haber completado los estudios de los correspondientes niveles y ciclos educativos:
  - a. Deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de Primer Grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato.
  - b. Podrán acceder a la Formación Profesional de Segundo Grado, quienes posean el título de Bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional.
  - c. Tendrán acceso a la *Formación Profesional de Tercer Grado* además de los alumnos que hayan concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los

grados universitarios a que se refiere el artículo anterior y los de Formación Profesional de segundo Grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

3. En cualquiera de los tres grados de Formación Profesional se facilitará la *reincorporación a los niveles o ciclos académicos*, de acuerdo con lo determinado en el artículo 9 c)

*Artículo 41.*

1. La Formación Profesional se *orientará* a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en ella.
2. La Formación Profesional tendrá una *duración* necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que exceda de dos años por grado.
3. Los centros promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los Colegios Profesionales, de la Organización Sindical, así como de las empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con mira a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas."

El Art. 42 hace referencia a la competencia del Gobierno en la aprobación de los planes de estudio, etc..

Después de leer los artículos referidos a la Formación Profesional surge una gran pregunta: ¿El planteamiento de poder pasar de la FP1 a la FP2 y, posteriormente a la FP3, no está creando una alternativa paralela al BUP, idea tan combatida en el Libro Blanco?, ¿No se vuelve a caer en el peligro denunciado por el propio ministro, de una enseñanza secundaria paralela de segundo orden?.

De los artículos dedicados al *profesorado* destacamos:

\* Referido a la titulación mínima exigida:

*Art. 102 punto 1:*

- b. Profesores de Bachillerato y agregados de Escuelas Universitarias, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.
- d. Profesores de Formación Profesional de Primer Grado, título de Formación Profesional de Segundo Grado.
- e. Profesores de Formación Profesional de Segundo Grado, título de Diplomado, Arquitecto o Ingeniero Técnico, según especialidad.

- f. Profesores de Formación Profesional de Tercer Grado, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y certificado de especialización".

\* Referido a la *formación pedagógica de los docentes*:

"Art. 102. punto 2: "una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación, con arreglo a las siguientes bases:"

– "Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la Titulación científica respectiva, mediante cursos Intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación; estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubieran seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios Universitarios."

\* Referido a *orientación, formación y perfeccionamiento del personal docente*, destacar el punto 1 del Art. 103:

1. La Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los centros experimentales, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

"Artículo 127.

El derecho a la *orientación educativa y profesional* implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías que permiten adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.
2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva de empleo".

## 2.3.- Aplicación, desarrollo y evaluación de la Ley.

### 2.3.1.- La Formación Profesional.

El Decreto 2481/1970 de 12 de Agosto, sobre centros experimentales, estableció la normativa bajo la cual habrían de experimentarse las distintas enseñanzas. En él se establece que la experimentación habría de realizarse, partiendo siempre de los ICEs, articulando tres vías:

- \* Los Centros Piloto, colocados bajo la dependencia inmediata de dicho Institutos.
- \* Los Centros Experimentales, estatales y no estatales, que quedarían bajo la tutela de los ICEs.
- \* Los Centros Ordinarios que podrían experimentar programas concretos aprobados por los ICEs.

Analizando este Decreto y contrastando con la realidad encontramos que:

- a) Cuando se empezó la experimentación de la FP aún no se habían organizado adecuadamente los ICEs que, en todo caso, prestarían atención prioritaria a otros niveles educativos cuantitativamente más importantes, por ejemplo, los cursos experimentales de E.G.B.
- b) No se estableció ninguna normativa legal que asegurase el control de los resultados obtenidos.
- c) La Dirección General de Formación Profesional y Extensión Universitaria, publicó en el año 1972, el libro *La Formación Profesional ante las perspectivas de la nueva Ley General de Educación*, conteniendo una serie de orientaciones que resultaron totalmente inaplicables como consecuencia de la falta de realismo al fijar los objetivos de la nueva formación profesional. Consecuente con lo expuesto, los centros justificaron la experimentación en el primer grado siguiendo prácticamente los planes de estudio del grado de Oficialía, adaptándose a los dos años disponibles, no incluyendo, en muchos casos, las enseñanzas de ciencias aplicadas y de formación humanística exigibles para una formación integral de los alumnos. El segundo grado de FP se concibió, en general, igual que el grado de Maestría Industrial, por cuanto eran coincidentes en el tiempo y en el alumnado que habría de seguir las enseñanzas, en muchos casos, alumnos procedentes de Oficialía Industrial.

En consecuencia, deducimos que al no disponer de ninguna orientación de carácter oficial, al no establecerse sistemas de control de resultados, la

experimentación no logró cumplir con los objetivos previstos de servir de base y punto de apoyo para una implantación definitiva de la FP.

En cuanto a las enseñanzas complementarias de acceso del primero al segundo grado de FP, de conformidad con el Decreto 1851/1973 de 5 de julio que reguló provisionalmente la FP en el año académico 1973/74 y la O.M. de 5 de julio del mismo año, que desarrolla el mismo; la Orden de 14 de agosto de 1973 regula provisionalmente estas enseñanzas complementarias de acceso al segundo grado de FP, estableciendo los cuestionarios, objetivos y orientaciones metodológicas de las materias que comprende este plan de estudio. En su artículo 4, punto 1, se establece: "Los alumnos procedentes del primer grado de formación profesional que hayan seguido de forma regular las enseñanzas complementarias establecidas en el Anexo de esta Orden, acreditarán su aptitud para el acceso al segundo grado de formación profesional mediante una prueba de madurez".

La prueba de madurez establecida rompe el criterio de evaluación continua del rendimiento educativo del alumno, instaurando una selectividad en pugna con el artículo 40, (2b) de la L.G.E., que limita dicha prueba para quienes no sigan el curso de enseñanzas complementarias.

La falta de preparación en el terreno de las ciencias aplicadas y de la formación cultural humanística de los alumnos que habían seguido las enseñanzas, con carácter experimental, de primer grado de FP, motivó el fracaso de la mayoría de los alumnos que fueron sometidos a estas pruebas.

Como conclusión, se puede afirmar que cuantas deficiencias han sido apuntadas se deben al apresuramiento, a la falta de previsión y de dotación de los recursos en la aplicación de la L.G.E. en estos grados.

El primer grado de F.P. no debió iniciarse hasta haberse completado la E.G.B.. Si el octavo curso de E.G.B. se implantó, con carácter experimental, en el año académico 1973/74, el primer grado de FP con carácter experimental, se debería haber iniciado en el curso 1974/75, y con carácter general en el curso 1975/76.

Consecuentemente con lo anterior, la experimentación del segundo grado tendría que iniciarse en el curso 1977/78, una vez finalizados los estudios de primer grado y curso de enseñanzas complementarias de acceso y, con carácter general, en el curso 1978/79.

Iniciado simultáneamente el nuevo bachillerato en el año académico 1974/75 con el mismo criterio de experimentación, los alumnos que siguieran estos estudios, podrían enlazar perfectamente con el segundo grado de FP.

### 2.3.2.- El Bachillerato Unificado y Polivalente.

Del análisis de la Comisión Evaluadora cabe entresacar las siguientes deficiencias puntuales: (\*)

- \* Los buenos propósitos, enunciados en el artículo 3, han quedado parcialmente incumplidos, y el profesorado que ha tenido que enfrentarse con una situación de paro encubierto o de subempleo, de descontento materializado en huelgas y tensiones, no ha podido dirigir su atención a la reforma pedagógica en sí.
- \* El artículo 27, pieza clave en los métodos de enseñanza, ha quedado a la buena voluntad de los profesores que, si los han aplicado, ha sido a costa de su propio esfuerzo para informarse y en las horas que les dejaba libres un apretado horario de trabajo. Para los profesores en ejercicio se han realizado escasísimos cursos de actualización científica o pedagógica, y no han recibido documentación alguna sobre los nuevos métodos.

Estos defectos puntuales son debidos a unos defectos globales de mayor envergadura.

- a) La planificación del BUP se ha hecho por medio de equipos de especialistas sin ninguna conexión entre sí, contradiciendo así el espíritu y la letra tanto del Libro Blanco como de la L.G.E.
- b) No se ha buscado la conexión entre las materias. No se ha hecho ninguna valoración de las asignaturas, lo que ha dado como conclusión un excesivo número de materias a estudiar, todas con el mismo peso para el alumno, equiparando asignaturas básicas con otras que no lo son tanto.
- c) No se han preparado los programas para el uso de materiales nuevos de enseñanza, ni se ha hecho nada para preparar al profesorado para usarlo, con lo que formación e información han quedado, como en la enseñanza tradicional, a cargo de profesores y textos. Los textos se han escrito y no siempre respondiendo a los nuevos métodos.

Podría decirse, en resumen, por lo que respecta a la formación del profesorado idóneo para llevar a cabo la reforma prometida de los métodos de enseñanza, que la L.G.E. no ha cumplido sus objetivos ni siquiera medianamente. Y como el profesorado es, en definitiva, quien tiene que llevar a

(\*) Conclusiones recogidas por UTANDE, M. (1982) en Op. Cit.

cabo dicha reforma, puede decirse que en este aspecto fundamental la L.G.E. ha fracasado.

El cambio de orientación de la enseñanza no ha ido acompañado del correspondiente cambio de orientación del profesorado, tanto del futuro como en ejercicio. La dirección de los Centros ha quedado a cargo de un Director nombrado por el MEC, que asegurará personalmente las actividades del Centro, y no por un equipo de Dirección ni equipos de profesionales como pedía el Libro Blanco.

La Comisión Evaluadora enuncia unas sugerencias prácticas, derivadas del estudio, para aplicar más correctamente la filosofía de L.G.E.:

\* En el orden material:

- Introducir mesas individuales de trabajo en el aula, que permitan el trabajo en grupo.
- Introducir el aula-biblioteca de consulta, y potenciar las bibliotecas generales de los centros.
- Potenciar los medios audiovisuales y los laboratorios científicos y de idiomas.
- Dotar a los centros de talleres de actividades tecnológicas con personal idóneo.
- Dotar a los Centros de dependencias de profesor-tutor y de dependencias de estudio para el profesorado y el alumnado.
- Institucionalizar los servicios de orientación escolar y vocacional de cada centro.
- Participación de los alumnos en la actividad del centro como estímulo para éste y como medio de formación del propio alumno.
- Orientar los medios de comunicación de masas, como son la televisión, radio, cine, etc... para que el alumno adquiriera información por otros medios que no sean la clase.

\* En el orden de organización de centros:

- Elección, por el profesorado, del equipo director del centro. El MEC debe tender a suprimir las diferencias entre los profesores para conseguir un profesorado estable.
- Planificación del curso por el Claustro, por los seminarios y por las áreas. Valoración de las diversas enseñanzas a impartir, programando las actividades culturales de acuerdo con la marcha del curso.

\* Respecto a la formación del profesorado:

- Intensificación de la actividad de los ICEs para asegurar la capacitación del nuevo profesorado y la readaptación del

profesorado en ejercicio. Deberá programar el paso por ellos de todo el profesorado de una forma sistemática, empezando por los profesores de más años de servicio. El ICE correspondiente expondrá un título profesional que será el único que permita la docencia tanto estatal como no estatal. Los cursillos tendrán como finalidad la actualización pedagógica. Los cursillos de actualización científica se darán en la Facultad correspondiente. La asistencia a estos cursillos se computará como horas lectivas.

- Formación de un equipo de profesores que lleve la reforma a los centros y que sea capaz de discutir los problemas que el profesorado le suscite y sugerir soluciones.
- Creación de un boletín pedagógico donde los profesores puedan exponer sus experiencias.
- Radical modificación de los libros de textos, en el sentido de que sean un instrumento de la enseñanza activa y no una mera recopilación de saberes y selección cuidadosa de los mejores.
- Establecimiento de un sistema de valoración de los centros y de promoción del profesorado. Fomento de la investigación pedagógica y publicación de las experiencias de los centros experimentales.
- Potenciación de la labor asesora del Servicio de Inspección Técnica.
- Que se proporcione de inmediato estabilidad en el empleo para todo el profesorado, salvaguardando la posibilidad de separar de la docencia a los Profesores que incumplan sus deberes académicos por un procedimiento que garantice todos los derechos del profesor.
- Creación de un sistema de promoción del profesorado que tenga en cuenta los méritos de éste: doctorado, publicaciones, cursos de especialización científica y pedagógica, etc...

Sobre legislación posterior, señalar el Decreto 160/1975 de 23 de Enero en el que se aprueba el Plan de Estudio y el Decreto 264/1977 de 21 de Enero que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Bachillerato, la polémica LOECE de 19 de Junio y la actual LODE de 15 de Marzo de 1984 que regulan el gobierno, la administración y el régimen de enseñanza.

#### 2.4.- Referencias bibliográficas. Bibliografía. Legislación.

##### - Referencias bibliográficas.

(1) y (2): GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. (1975). *Política educativa y escolaridad obligatoria*. Ed. Gredos. Madrid.

##### - BIBLIOGRAFÍA.

- ACERO, E. (1974). *Las enseñanzas técnicas y profesionales en la sociedad del futuro*. Ed. Marpol. Madrid.
- BENEDITO, V. (1977). *Grupos de formación y profesorado*. CEN. Barcelona.
- BENEDITO, V. (1983). "La investigación en los ICE: situación actual y perspectivas de futuro". 2º *Seminario de Investigación Educativa*. ICE -Dto. de Metodología y T.E. Barcelona. (policopiado).
- BOLETIN. (1977). "Las posibles opciones al finalizar la escolaridad obligatoria". En *Boletín. Centro de Documentación*. COIMOFF. Madrid. (Marzo-Abril).
- CAMBRE MARIÑO, J. (1970). *Estructura y problemas de la enseñanza en España*. Ed. Nova Terra. Barcelona.
- CASANOVAS, J.(1982). *Organización entre la coordinación de EGB y la enseñanza media*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- COBELLS BARRIOS, D. (1984). "La formación profesional: El problema". En *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*. Septiembre-Octubre 1984.
- FERMOSO, P. (1977). *Sociología de la educación*. Ed. Agulló. Madrid.
- FERNANDEZ, J.L. y CARRASCO, J. (1971). *La Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma*. Ed. Sígueme. Salamanca.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1983). "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar". EN *Educación y Sociedad*. Nº 1.
- \* (1984). "A corto plazo existen esperanzas de una nueva formación profesional". En *Profesores y empresas*. Nº 11. Nov.
- GUTIERREZ ZULOAGA, I. (1969). "La educación española en la encrucijada de los sistemas". En *Estructuras y regímenes de la enseñanza en diversos regímenes*. Ed. Magisterio Español. Madrid.
- HAYES, J. y HOPSON, B. (1982). *La orientación vocacional en la enseñanza media*. Ed. oikos-tau. Vilasar de Mar.
- HOMS, O y SANCHES, J.E. (1978). *Empresa, cualificación y formación*. I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona.
- HOMS, O. (1979). *Tres años de la nueva Formación Profesional*. I.C.E. Barcelona.
- HUGAS, J. (1980). "Cap a una reorganització de la Formació Professional a Catalunya". En *L'Estri. Revista de la nova Formació Professional*. Nº. 0. Ed. Grao. Barcelona.
- HUSEN, T. (1978). *Para una igualdad de oportunidades*. I.C.E. Madrid.

- IBAÑEZ, J. (1972). *La formación humanística en Formación Profesional*. Ed. Herder. Barcelona.
- INFIESTAS, A. y HERRERO, S. (1979). *Espectativas y oportunidades académicas al final de la EGB*. ICE. Salamanca.
- \* (1981). *Estudios y profesiones en España*. MEC. Madrid.
- \* (1982). *La formación profesional ante las perspectivas de la nueva Ley de Educación*. MEC. Madrid.
- INFORME DE LA 35 REUNIÓN DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, ESPAÑA. (1976). *El desarrollo de la educación en 1973-74 y 1974-75*. MEC. Madrid.
- JOTIERAND, R. (1970). *La idea de Europa en la enseñanza Media*. Ed. Doncel. Madrid.
- LÓPEZ MENDEL, J. (1973). *Meditación sobre la reforma educativa*. Fragua. Madrid.
- \* (1971). *La reforma educativa en marcha. Aplicación de la Ley de Educación*. MEC. Madrid.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, M. (1970). *La educación en España: fundamentos para una política social de la "educación de Base"*. CECA. Madrid.
- MEC. (1969) *La educación en España: Bases para una política educativa*. MEC. Madrid.
- \* (1967). *Revista de Enseñanza Media*. Nº 174.
- \* (1968). *Ibidem*. Nº 190
- \* (1969). *Ibidem*. Nº 197-198
- \* (1970). *Modelo español de desarrollo educativo*. MEC. Madrid.
- \* *Revista de Formación Profesional*. MEC. Madrid. (1975-76). Nº 4. Diciembre-Enero.
- "Mesa redonda sobre el profesorado de Formación Profesional".
- "Recomendaciones de la UNESCO sobre enseñanza técnica y profesional".
- \* *Revista de Formación Profesional*. MEC. Madrid. (1976). Nº 5. Febrero.
- "Recomendaciones de la UNESCO sobre enseñanza técnica y profesional".
- "Mesa redonda sobre el profesorado de Formación Profesional".
- \* *Revista de Formación Profesional*. MEC. Madrid. (1976). Nº 6. Marzo-Abril
- "Decreto sobre ordenación de la Formación Profesional".
- \* *Revista de Formación Profesional*. MEC. Madrid. (1976). Nº 6 Octubre.
- "F.P. Primer Grado - BUP Convalidaciones".
- MELENDO ABAD, F. (1962). *Legislación de la Formación Profesional Industrial*. Ministerio de Educación Nacional. Madrid.
- MELENDEZ, M. (1982). "Las enseñanzas medias, encrucijada en el sistema educativo". *Nuestra Escuela*. Marzo.
- PRELLEZO, J.M. (1970). *La educación en España, hoy. Notas sobre el Libro Blanco*. Società Editrice Internazionale. Torino.
- PUBLICACIONES "ROSA SENSAT". (1978). "La Formación Profesional". *Perspectiva Escolar*. Marzo. Barcelona.

- RIERA y otros. (1975). *La formación profesional*. Avance. Barcelona.
- RUIZ, J. M<sup>a</sup>. (1980). "La problemática de la formación profesional vista por el coordinador de las cuatro provincias catalanas". *L'estri. Revista de la nova formació professional*. Grao. Agosto. Barcelona.
- SALINAS GOMEZ, A.R. (1984). "La opción para estudiar el BUP". *Escuela en Acción*. Nº 10450. Diciembre.
- SEGURA, A. (1970). *Crítica del libro blanco y el Proyecto de Ley de Educación*. Nova Terra. Barcelona.
- SEMINARIO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. *Alternativas presentadas al sistema educativo actual. Estudio Comparativo*. Universidad de Barcelona Departamento de Pedagogía Sistemática. Barcelona, 1976.
- SINDICATO NACIONAL DE ENSEÑANZA. (1969). *Informe sobre la Ley General de Educación*. SNE. Madrid.
- SUAREZ RODRIGUEZ, J.L. (1973). *Presente y Futuro de la reforma educativa*. Ed. Apis. Madrid.
- UTANDE, M. (1982). "El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación oficial de sus resultados". En *Revista de Educación*. Nº 271. septiembre-Diciembre. MEC. Madrid.
- VARIOS.(1976). *Por una reforma democrática en la enseñanza*.Ed. Avance. Barcelona.
- VINYALS i d'altres. (1980). "L'alternativa autonòmica a l'organització de la formació professional". *L'estri. Revista de la nova formació professional*. Nº 1. Ed. Grao. Barcelona. Agost, 1980.

– *LEGISLACIÓN.*

- Ley 16/1967 de 8 de Abril, sobre unificación del primer ciclo de enseñanza media.
- Ley 14/1970 de 4 de Agosto, general de educación y financiación de la reforma educativa.

a) *Formación Profesional:*

- Decreto 1851/1973, de 5 de Julio, regulando la Formación Profesional en el año académico 1973/74.
- Orden Ministerial de 5 de Julio de 1973, regulando la Formación Profesional en el año académico 1973/74.
- Orden Ministerial de 14 de Agosto de 1973, regulando las enseñanzas complementaria de acceso al segundo grado de formación profesional.
- Decreto 995/1974 de 14 de Marzo sobre ordenación de la Formación Profesional.
- Orden Ministerial de 24 de Septiembre de 1975 sobre cuestiones de las enseñanzas complementarias.
- Decreto 707/1976, de 5 de Marzo, sobre ordenamiento de la Formación Profesional. (B.O.E. de 12 de Abril de 1976).

b) *B.U.P.*

- Decreto 160/1975, de 23 de enero, en el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.
- Decreto 264/1977, de 21 de enero, que agrupaba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Bachillerato.

### 3.- LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS.

El Ministro de Educación y Ciencia, José M<sup>a</sup> Maravall (1984) (1), presenta una serie de factores que hacen inaplazable una reforma de estas enseñanzas y que podríamos sintetizar en estas razones y en estos objetivos.

*\* Razones de esta reforma*

1. El carácter profundamente discriminatorio de las actuales Enseñanzas Medias.
2. La inadecuación entre legislación educativa y legislación laboral.
3. Desajuste entre la formación y el empleo.
4. Insuficiente extensión del tramo de la educación obligatoria.

*\* Objetivos de esta reforma.*

1. Superar el sistema binario existente que diferencia la enseñanza académica de la profesional, inadecuado desde el punto de vista educativo y discriminatorio desde un punto de vista social.
2. Ampliar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, estableciendo una formación básica común y postponiendo hasta la edad indicada la elección del alumno.
3. Revalorizar y dignificar la enseñanza técnica y profesional mediante la integración de estudios teórico-prácticos.
4. Mejorar la calidad científico-técnica de la escuela, ayudando a superar el desfase cada vez mayor entre los objetivos que se le asignan y los que efectivamente consigue.
5. Acercar la enseñanza secundaria al mundo de la investigación, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores.
6. Propiciar un nuevo modo de aprendizaje, basado en el desarrollo de capacidades y la resolución de problemas que tengan como característica fundamental la previsión de situaciones y la participación. No se trata de acumular información, sino de aprender a aprender, de desarrollar criterios para la selección y el análisis de la información.
7. Proporcionar al alumno la oportuna orientación escolar y profesional.

### 3.1.- Antecedentes: el proyecto de reforma de la Unión de Centro Democrático.

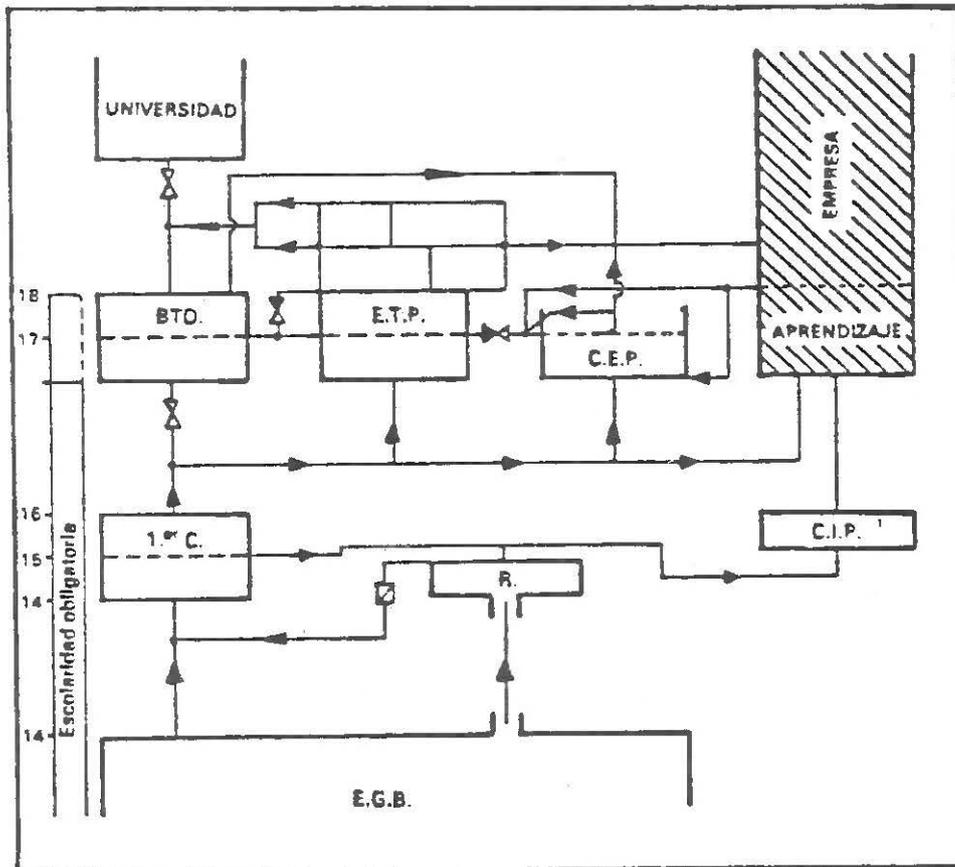
Desde 1978 se viene hablando de una reforma de las Enseñanzas Medias, una reforma que viene determinada por unos factores intrínsecos a ellas mismas y por los "beneficios" que producen o han de producir a la sociedad.

En 1981, la Dirección General dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia (2), saca a la luz pública su proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias. Un proyecto que se base en cuatro puntos:

- A. Una escolaridad hasta los 16 años.
- B. Como consecuencia del punto anterior se produce una prolongación, en dos años, de la escolaridad obligatoria. Este alargamiento se realiza a partir de un ciclo común de dos años de duración que, bajo el signo de la unidad, se intentará hacerlo muy diversificado.
- C. Tras un primer ciclo unificado se proyecta un segundo ciclo dual:
  - \* Un bachillerato superior de dos años de duración, con sus miras puestas en la Universidad.
  - \* Una enseñanza técnica y profesional, que tendrá como finalidad la formación de técnicos superiores no-universitarios, con un posible acceso posterior a la Universidad.
- D. Estrecha colaboración Administración educativa-Empresa a fin que las enseñanzas sean impartidas, en parte, por la empresa.

Todo ello en base al siguiente proyecto:

PROYECTO DE ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS (3)



ABREVIATURAS:

- R. Recuperación de la E.G.B.
- C.I.P. Curso de Iniciación Profesional (Personal semicualificado).
- C.E.P. Certificado de Especialización (Personal Cualificado).
- E.T.P. Enseñanza Técnico-profesional (Cuadros medios).
- ⊗ Examen de acceso.
- ⊕ Examen de acceso con adaptación especial a enseñanzas afines.
- ◻ Nivel recuperado.

La crítica socialista a este proyecto no se hizo esperar, se basaba en tres puntos:

1. La falta de rigor con el que se analizan aspectos fundamentales de la situación educativa actual, como el fracaso escolar en la E.G.B.
2. El mantenimiento en el fondo de la doble red actual (BUP/FP) bajo la etiqueta de "diversidad de la oferta" (Centros de Bachillerato o de Formación Profesional) o de la "no imposición" a los alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria, con la creación de la nueva figura del C.I.P. (Curso de Iniciación Profesional), que en buena parte está escondiendo la FP1.
3. La rigidez de la ordenación propuesta. La flexibilidad y la diversidad de la oferta, de las que se habla reiteradamente se reducen, en último extremo, como ya hemos señalado, a mantener la actual estructura de los centros educativos, con la única novedad de incorporar al sistema los Conservatorios y las Escuelas de Artes y Oficios.

### *3.2.- El planteamiento del Partido Socialista Obrero Español (PSOE).*

Retomando el planteamiento de Maravall y de las informaciones que salen de su Ministerio en Junio de 1983, la Dirección General de Enseñanzas Medias edita un Folleto divulgativo sobre la reforma en el que responde a tres preguntas ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cómo?.

Creemos oportuno transcribir dicho folleto por su claridad y concreción, aunque, siendo divulgativo, no profundiza sobre cada punto: (4)

#### *¿POR QUÉ?*

*Elevado fracaso escolar.-* El actual sistema educativo ha generado un elevado fracaso escolar que en ocasiones (primera promoción de FP) ha alcanzado el 77% y que normalmente se acerca al 50%.

*Los actuales estudios no responden a la demanda social.-* La sociedad que se nos avecina va a estar altamente tecnificada. Estamos viviendo la tercera revolución industrial en la que jugará un papel fundamental la informática. Los viejos esquemas que separaban la preparación profesional y los estudios generales del bachillerato carecen de validez hoy en día.

*Elección prematura del destino académico y profesional.-* En el actual sistema, el alumno es obligado a optar por la F.P. o el B.U.P. a los catorce años.

*Injusta depreciación de la F.P.-*

*Contraindicaciones y resultados negativos de la Formación Profesional.-* El ambicioso objetivo de simultanear formación profesional y capacitación

profesional que se propuso la F.P. de Primer Grado, resulta inalcanzable debido a las características del alumnado, a los medios disponibles y, sobre todo, al tiempo asignado.

*Un Bachillerato excesivamente teórico.-* El actual resulta desmedidamente abstracto y teórico, muy alejado de la vida real en que ha de desenvolverse el alumno. Carece por completo de actividades técnico-profesionales y sólo sirve, en el mejor de los casos, para el acceso a la universidad.

*Una enseñanza puramente receptiva y unos programas recargados.-*  
*Falta de tiempo para el ocio y la creatividad.-*

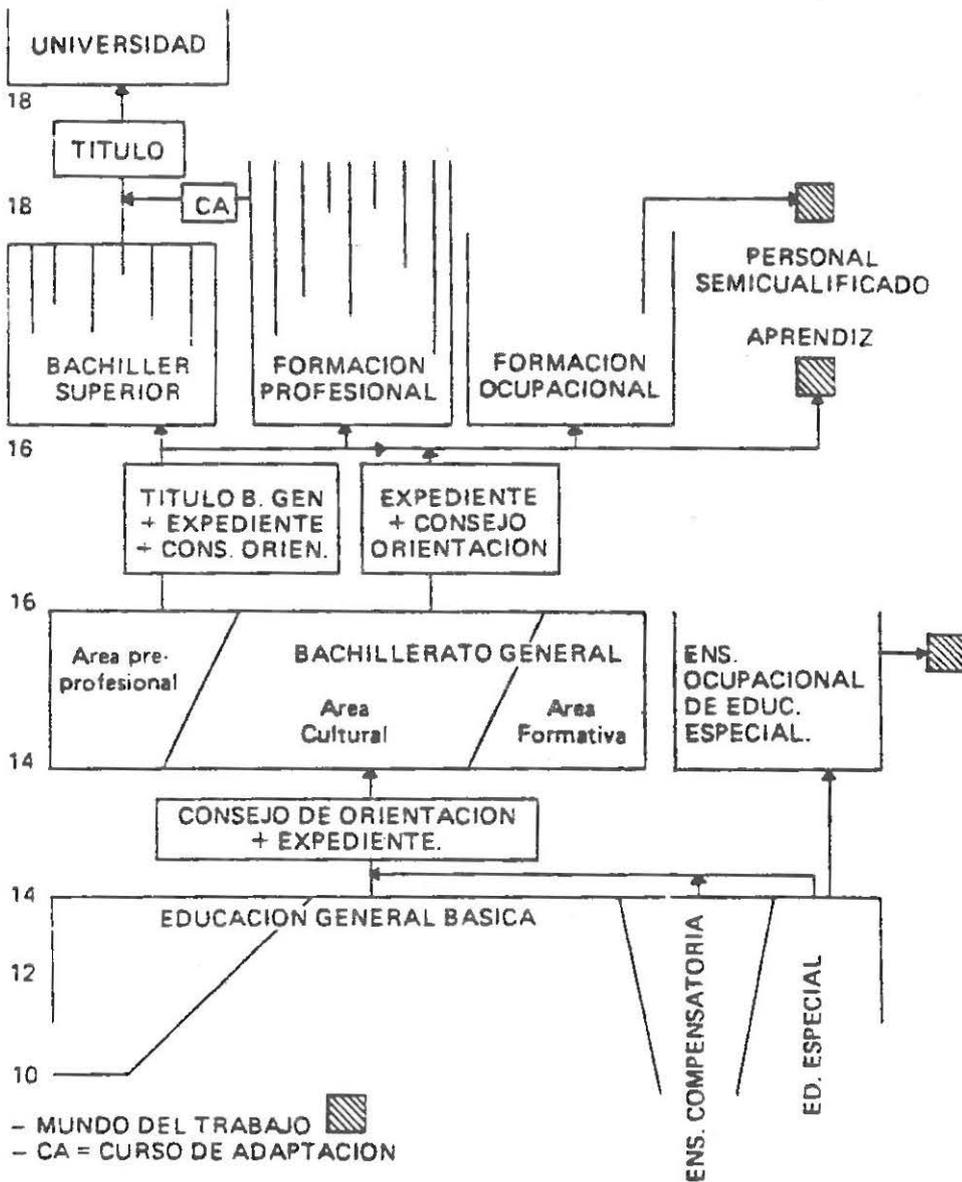
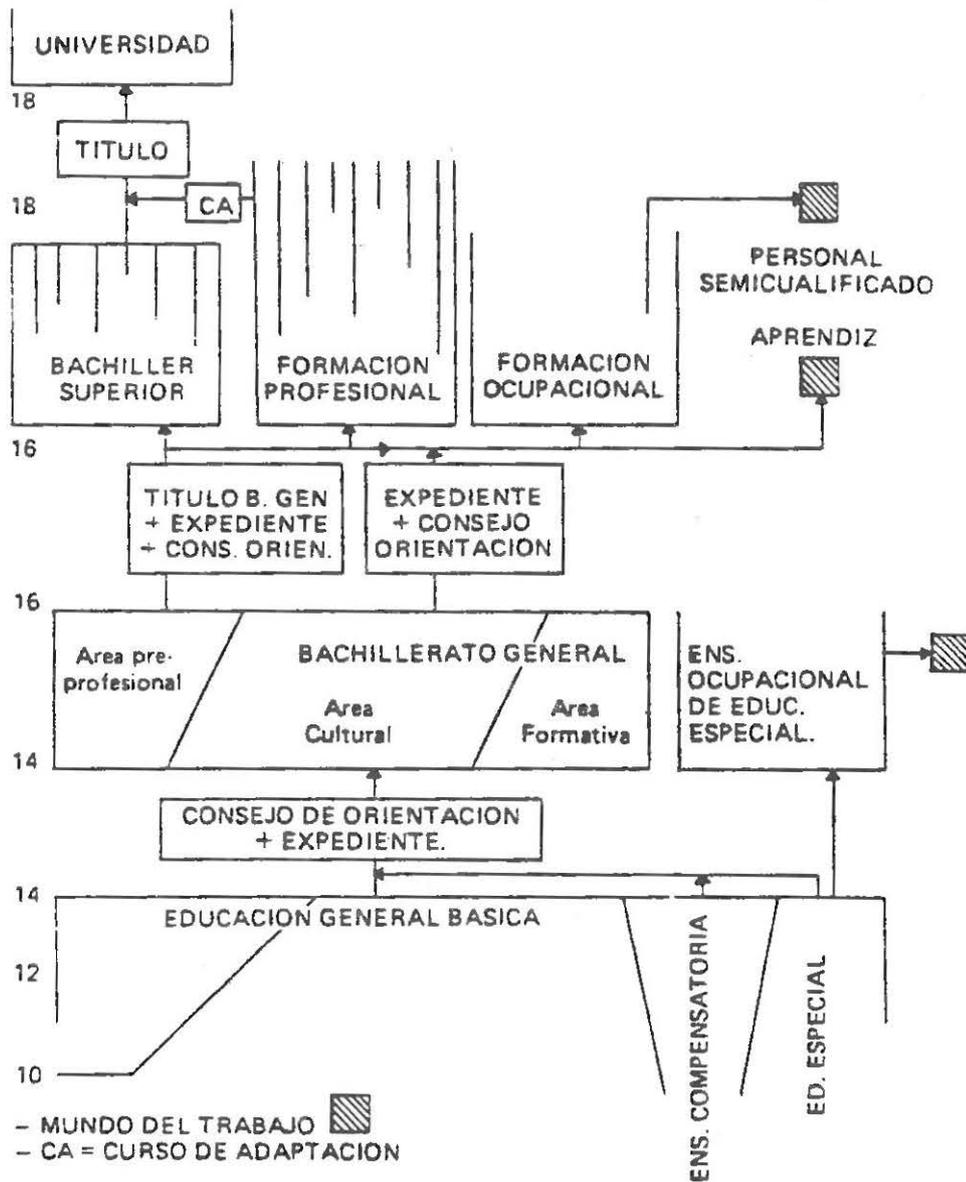
La segunda parte del Folleto "¿PARA QUÉ?" está dividida en siete puntos:

- a. Limitar el fracaso escolar mediante una enseñanza más ligada a los intereses del alumno.
- b. Superar el desfase entre los objetivos que se asignan a la escuela y los que realmente se consiguen.
- c. Preparar al alumno para la vida, como persona y como ciudadano.
- d. Ampliar la escolaridad hasta los 16 años y establecer una formación básica común.
- e. Vincular la escuela con su entorno.
- f. Dignificar la enseñanza técnico-profesional e integrar los estudios de la teoría y la práctica.
- g. Despertar la creatividad y el sentido crítico del alumno.

De todo ello se deduce el siguiente planteamiento general: El esquema de reestructuración de las Enseñanzas Medias (ver esquema página 58), divide las Enseñanzas Medias en dos ciclos: Uno común y obligatorio, mientras que el segundo, estructurado en tres ramas, no es obligatorio. Ningún español menor de dieciséis años (excepto los casos adscritos a educación especial) puede abandonar el sistema educativo. Oficialmente se definen de este modo los dos ciclos:

- a. Primer ciclo: tronco común (TC) o Bachillerato General, de dos años de duración (14-15 años), que ha de estar, en cuanto a objetivos, contenidos y métodos, plenamente coordinado con la EGB, especialmente con su última etapa.
- b. Segundo ciclo, de carácter voluntario, destinado a atender de una manera específica bien el aspecto propedéutico para el acceso a los estudios universitarios, bien para el profesional de modo que el alumno alcance la cualificación necesaria para su vida de trabajo.

ESQUEMA DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS (5)



En el primer caso, de dos años de duración (Bachillerato Superior) diversificado en especialidades y ramas. El segundo, Formación Profesional, de duración variable según las exigencias de cada especialización, a través de una serie de módulos. En cada uno de estos deberá obtenerse tanto la cualificación necesaria para trabajar en su correspondiente nivel, como para continuar estudios, a través de módulos sucesivos, en orden a lograr una mayor cualificación en la propia profesión o en otra, mediante las oportunas convalidaciones de los módulos concurrentes a ambas especialidades." (6)

Si bien el Tronco Común, debido quizás, a su aplicación experimental, ha sido estructurado y delimitado, no ha pasado lo mismo con este segundo ciclo; tanto es así que, para los alumnos que han cursado Tronco Común experimental no se han estructurado detalladamente, aún (curso 85-86), sus estudios posteriores.

En un primer momento el segundo ciclo se dividió en tres ramas:

- \* Bachillerato Superior de dos cursos que daba acceso a la Universidad.
- \* Formación Profesional, de periodo no limitado, que titulaba técnicos cualificados.
- \* Una formación ocupacional, de periodo no limitado y para formar personal semicualificado.

Más tarde surgieron rumores de prolongar el Bachillerato Superior en un año académico y unir la formación profesional y la ocupacional en una sola rama. A esto se le unió la protesta de alumnos y profesores de las Escuelas de Artes (y similares) en el sentido de su no inclusión en el sistema educativo.

El caso es que se llega a un replanteamiento de este segundo ciclo, que quedaría estructurado como sigue: (7)

- \* *Enseñanza técnica.* Con tres años de duración. Diversidad de opciones y posibilidades de acceso a la Universidad o al mundo laboral a su término.
- \* *Enseñanza académica.* Con dos años de duración. Con miras a preparar al alumno para su ingreso en la Universidad. Dividida en tres ramas.
  - Lenguas clásicas y modernas.
  - Ciencias humanas y sociales.
  - Ciencias de la naturaleza.
- \* *Enseñanza artística.* A estructurar.

Por parte del Ministerio (8) se intentará potenciar en este ciclo la enseñanza técnica: "Cuando el alcalde o concejal de un barrio de una gran ciudad vengan a pedir fondos para un instituto, se le concederá con más facilidad si el Instituto va a impartir enseñanza técnica." (...) "Nuestro gran reto será que la mayoría de estudiantes opte por la vía técnica."

Ello conlleva, al mismo tiempo, al intento de que el Bachillerato Superior sea verdaderamente selectivo, para que llegen a la Universidad los alumnos realmente capacitados.

Siguiendo la línea de lo expuesto en los Documentos citados, el Ministro de Educación y Ciencia, José M<sup>º</sup> Maravall, habla de, "una constelación de factores que hacían inaplazable el comienzo de esta reforma" (9).

He aquí la enumeración de estos factores:

- 1.- El carácter profundamente discriminatorio de la actual estructuración de las Enseñanzas Medias.

"Aunque el objetivo inicial de LGE consistía en establecer a los 14 años una selectividad contenida (sobre el cálculo de un 10% de abandono en la EGB, se trataba de orientar sólo a un 20%, el fracaso escolar en el período obligatorio, hacia la FP1, como salida al mundo del trabajo, mientras que se fijaba para una mayoría importante, el 70% restante, un tronco común de Bachillerato, unificado y polivalente, moderadamente diversificado, del que un 25% pasaría a la FP2 y un 35% a través del COU, a los estudios Universitarios), su aplicación en 1975 fue claramente regresiva, con una fuerte potenciación de la selectividad a los 14 años.

- 2.- La inadecuación entre legislación educativa y legislación laboral, puesto que mientras esta última aplaza hasta los 16 años el inicio de la actividad laboral de los jóvenes, la primera no considera obligatoria la educación más que hasta los 14 años.

"De esta manera se permitió que, al finalizar 1980, 154.600 jóvenes de 14-15 años se hallaran incorporados a un trabajo clandestino, mientras que otro contingente similar permanecía tanto al margen del sistema educativo como de la actividad económica".

- 3.- El profundo desajuste entre la formación y el empleo derivado de la dislocación provocada por el sistema binario.

"Si, por una parte, el bachillerato se ha caracterizado por su excesivo enciclopedismo, la exagerada extensión de los temarios, horarios sobrecargados, y por una formación intelectualista en exceso, poco rigurosa, que margina la formación manual, técnico-profesional y artística, la FP tampoco ha podido ajustarse, ni por las especialidades que ofrece ni por sus contenidos técnico-profesionales, a los diferentes niveles de empleo que requiere la empresa."

- 4.- Las desmedidas tasas de fracaso escolar que se registran de año en año.

"Las tasas de "fracaso escolar" no tienen paragón en ningún otro país europeo. El 37% de alumnado de EGB no consigue el título de Graduado Escolar. Más de un 44% de bachillerato no concluye sus estudios dentro de la duración normal de ellos y, entre abandonos y retrasos en su terminación, la tasa de fracaso en FP se mueve en torno del 57%".

- 5.- La insuficiente extensión del tramo de educación obligatoria en comparación con otros países.

"Se hace necesario extenderla, como mínimo hasta los 16 años, no ya para adecuar legislación educativa y legislación laboral ni para reducir, por abajo, el abanico de edades de demanda de trabajo, sino fundamentalmente por exigencia de una mayor formación, que debe producirse tanto por extensión de este periodo educativo como por la necesidad de elevar su calidad.

### *3.3.- La nueva estructuración de las Enseñanzas Medias.*

#### *3.3.1.- Coordinación del Ciclo Superior y las Enseñanzas Medias.*

Tanto la Dirección General de E.G.B. como la de Enseñanza Media vienen trabajando conjuntamente y en coordinación para mantener la continuidad entre los programas del Ciclo Superior de la E.G.B. y los de EE.MM.. Como afirmó Antonio Espinosa: "Hay que ser capaces de definir un sistema que responda a los intereses de los jóvenes de estas edades (C.S.); un sistema que permita la identificación del alumno con la escuela. Es preciso dar la oportunidad a toda la población escolar para que se sienta interesada en continuar en las Enseñanzas Medias". (10)

Ambas reformas, del C.S. de EGB y las EE.MM., se pretende generalizarlas casi simultáneamente. Mientras la de E.G.B. lo hará en el año 1987, la de Enseñanzas Medias lo hará en 1988, de modo que los actuales alumnos de la pre-experimentación del Ciclo Superior conectarán, al acabarlo en el año 1987, con el nuevo Plan de EE.MM., que serán de escolaridad obligatoria en un primer ciclo (los actuales cursos de 1º y 2º de BUP). Esta conexión no será sólo temporal, ya que se tiende a que haya una continuidad en el diseño curricular y en los programas correspondientes. Para ello, los actuales equipos de coordinación central en Básicas y Medias, dice Santiago Gutiérrez, coordinador nacional de la Reforma del C.S. de E.G.B., están reuniéndose, por temas generales y por áreas de conocimiento con el fin de lograr esa continuidad de programas o mejor aún, de que prácticamente sean dos partes de un único diseño.

El objetivo final de esta coordinación es preparar el terreno a un ciclo de estudios secundarios, de 12 a 16 años, edades que constituyen un período de

maduración de coherencia evolutiva. Así, una de las metas estructurales del cambio en el sistema escolar actual, es conseguir un mayor grado de ajuste entre el ciclo educativo del plan de estudios y el período evolutivo de los alumnos.

### 3.3.2.- Los nuevos ciclos.

La estructuración de las Enseñanzas Medias pretende que ningún español menor de 16 años, excepto los casos adscritos a educación especial, pueda abandonar el sistema educativo.

El esquema de reestructuración de la EE.MM. divide a esta enseñanza en dos ciclos en este planteamiento de la "reforma" que estamos concretando:

#### 1.) *Primer Ciclo:* (11)

"Tronco común (T.C.) o Bachillerato General, de dos años de duración (14-15 años), que ha de estar, en cuanto objetivos, contenidos y métodos, plenamente coordinados con la EGB, especialmente con su última etapa".

\* *Objetivos:* Al finalizar el Bachillerato General el alumno deberá:

- Ser capaz de expresar oralmente y por escrito de manera correcta y ordenada sus pensamientos y sentimientos, y utilizar adecuadamente el vocabulario específico de cada materia.
- Comprender los mensajes de la comunicación habitual.
- Utilizar de forma crítica las fuentes de información.
- Actuar de forma creativa.
- Razonar con corrección lógica.
- Tener una visión integradora de las distintas áreas del saber.
- Dominar las aptitudes y habilidades técnicas más comunes.
- Tener una actitud crítica y no dogmática ante la realidad.
- Tener un hábito racional de trabajo y dominar los métodos de estudio.
- Ser capaz de trabajar en equipo con un equilibrio entre la visión de conjunto y la tarea individual.

\**Pormenorizaciones.*

"El fin que consideramos es que se debe tender progresivamente a la implantación del "ciclo único" de base, obligatorio y gratuito, hasta los 16 años como mínimo, que permitiría:

- Eliminar la discriminación de los alumnos por motivos económicos y sociales.

- Posibilitar la participación de todos los ciudadanos en la transformación de la sociedad.
- Capacitarlos para adaptarse a las nuevas técnicas que los cambios constantes del progreso tecnológico imponen al proceso productivo.
- Preparar adecuadamente a los alumnos más capacitados y con vocación suficiente para estudios de carácter universitario.

El ciclo único hasta los 16 años se plantearía como una educación general, es decir, para todos, y personal, de modo que cada uno tratará de alcanzar grados óptimos de su rendimiento, no desde la perspectiva de superar la selección para otros niveles superiores, sino desde la dimensión de que cada uno se hallara en condiciones de alcanzar las metas formativas que sus posibilidades le permitieran".

Beviá Pastor hace ocho precisiones sobre el Tronco Común:

- "1. El acceso al TC desde la EGB debe ser directo.
2. En un momento educativo como este (14-15 años), nudo de múltiples y diversas situaciones de llegada y de partida, la orientación escolar ha de convertirse en un elemento clave del sistema educativo. Sin tener un carácter vinculante, desde el mismo momento de la incorporación del alumno al TC, a la vista de su expediente y del consejo de orientación de la última etapa de EGB, y mediante las entrevistas precisas con el alumno y sus padres, se le habrá de aconsejar sobre las materias optativas en que conviene que se inscriba.  
  
Asimismo, y a lo largo del primer curso del TC, deberá ser constante el seguimiento del alumno, a través del profesor-tutor o por el procedimiento que establezcan los servicios de orientación.
3. El TC se impartirá tanto en los centros de Bachillerato como en los FP actuales, que tendrán que ser adaptados para hacer real la diversidad de la oferta en todos y cada uno de ellos.  
  
De la misma manera, con la adecuación de los centros, se hace imprescindible el trasvase de determinado tipo de profesorado entre ellos, aparte de la necesidad readaptación el conjunto, para que desde el primer momento las plantillas puedan responder eficazmente a las necesidades del sistema.
4. El conjunto mínimo establecido a nivel de Estado se complementará en las distintas Comunidades Autónomas, con la incorporación de aquellos elementos históricos, culturales, lingüísticos, geográficos, económicos, etc., propios de cada

territorio. Pero, en todo caso, entendemos que el plan de estudios debe estar configurado por un número muy reducido de materias obligatorias y un amplio abanico de optativas, ofrecidas normalmente dentro de grupos homogéneos, salvo en algunos casos en que el expediente del alumno, su grado de capacidad e intereses aconsejen una elección más libre de materias.

5. El número de horas de clase semanales no deberá ser excesivo (alrededor de 25 h/sem. como máximo), con el fin de disponer de tiempo para las actividades no regladas (culturales, extraescolares, deportivas...).
6. La flexibilidad se extenderá también a los planteamientos pedagógicos y didácticos.
7. Para romper con la dicotomía trabajo manual / trabajo intelectual, y ante el hecho de que gran parte de los alumnos se van a incorporar al mundo del trabajo en distintos oficios, debe prestarse especial atención a las actividades preprofesionales.

Entre otras medidas, podrían concertarse con empresas, talleres artesanos, etc., distintas formas de cooperación, de forma que, durante un cierto tiempo (un trimestre, por ejemplo, en jornada de mañana y tarde) y, de modo muy especial, en el segundo año de este ciclo, los alumnos que lo desearan pudieran prepararse en programas dentro de empresas. Al mismo tiempo, los propios centros deberían ofrecer (en Junio, Septiembre, meses de verano...) cursos intensivos de formación profesional, que por el sistema de créditos constarían en el expediente del alumno.

8. Los alumnos que superen todas las materias del Plan de estudios recibirán el título de Bachiller General.

## 2.) Segundo Ciclo:

"De carácter voluntario, destinado a atender de una manera específica bien el aspecto propedéutico para el acceso a los estudios Universitarios, bien el profesional, de modo que el alumno alcance la cualificación necesaria para su vida de trabajo".

Tras una serie de planteamientos previos, este segundo ciclo quedó estructurado, en principio, como sigue:

### A) Enseñanza Técnica (Formación Profesional)

De tres años de duración, aunque puede ser "variable según las exigencias de cada especialización, a través de una serie de módulos. En cada uno de estos deberá obtenerse tanto la

cualificación necesaria para trabajar en su correspondiente nivel, como para continuar los estudios, a través de módulos sucesivos, en orden a lograr una mayor cualificación en la propia profesión o en otra, mediante las oportunas convalidaciones de los módulos concurrentes a ambas especialidades".

Posibilita para el acceso al mundo laboral o la universidad. El MEC considera que es la enseñanza que más ha de apoyar.

**B) Enseñanza académica (Bachillerato Superior):**

- Inicialmente con una duración de dos años, ampliable en el futuro a tres años.
- Con miras a preparar al alumno para su ingreso en la Universidad. Está dividida en tres ramas:
  - a. Lenguas clásicas y modernas.
  - b. Ciencias Humanas y sociales.
  - c. Ciencias de la Naturaleza.

Las tres ramas tienen una serie de asignaturas comunes en los tres cursos, que supondrán un 30% del tiempo, que posibilitan el paso de una rama a otra. A su vez, en los cursos 2º y 3º de las tres ramas, hay una serie de asignaturas optativas.

El nuevo plan de EE.MM pretende introducir, dentro de las distintas especialidades, asignaturas que eran inéditas en la actualidad.

**C) Enseñanza artística:**

Todavía sin una estructuración definitiva.

**3.) Acceso al segundo ciclo de EE.MM.**

El ingreso a todo este segundo ciclo de enseñanza postobligatoria está limitado a quienes hayan terminado satisfactoriamente el primer ciclo de EE.MM (ciclo terminal de la enseñanza obligatoria).

El posterior acceso a módulos profesionales o estudios universitarios requiere:

En primer lugar, superar una prueba de madurez, de carácter general homologada para todo el Estado Español, que se realizará en el ámbito de la Enseñanzas Medias, y que pretende asegurar que la homologación de títulos es una garantía real de que estos responden a unos requisitos homogéneos.

Y en segundo lugar:

- Si se trata de acceso al módulo profesional, que exista concordancia entre éste y la modalidad cursada con anterioridad.

- Si se trata de acceso a la Universidad, el superar las condiciones específicas que establezcan la facultad o escuela universitaria correspondiente.

*Directrices básicas del segundo ciclo.*

El documento de "Planificación del Segundo Ciclo de las Enseñanzas Medias", establece las siguientes directrices básicas:

- a. La elección entre las siguientes opciones, no debe tener carácter irreversible.
- b. Hay que potenciar el desarrollo polivalente de los alumnos.
- c. Este ciclo debe incluir todavía aspectos formativos.
- d. El ciclo debería tener una función múltiple y al mismo tiempo cierta especialización.

*4.) Postulados didácticos de la Reforma de las Enseñanzas.*

- \* Esta Enseñanza Media es considerada como una enseñanza media única, con entidad propia, menos academicista y con más conocimientos tecnológicos.
- \* Prolonga la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, no dando ninguna salida del sistema educativo antes de finalizar el primer ciclo de secundaria.
- \* La Formación Profesional es concebida como un ciclo con entidad propia; en la que se prevén contactos con el mundo laboral.
- \* Introducir en materia pedagógica, tres puntos nuevos:
  - La enseñanza por créditos y opciones múltiples.
  - La potenciación de la figura del profesor como tutor.
  - Se hace mención explícita a un proceso educativo realmente participativo por parte del alumno.

Todo ello como consecuencia de:

- \* Una nueva concepción de la teoría curricular; donde se potencien currículos abiertos y se tenga en cuenta el currículum oculto.
- \* Unos intereses de la juventud que cree necesario un alargamiento de la escolaridad, pero ajustada a sus verdaderas necesidades.
- \* Un replanteamiento de la acción docente, donde el profesor pierda el papel de instructor-transmisor y se convierta en educador.

- \* Y dentro de Europa Occidental, que tiene asumido el planteamiento de un primer ciclo único de secundaria, con currícula abiertos y un realce de la figura del profesor-tutor.

### 3.4.- La reforma de las Enseñanzas Medias en Catalunya.

En el mes de febrero de 1984 se elaboran dos Documentos que intentan adecuar la reforma de la Enseñanza Media a la Comunidad Autónoma Catalana:

- \* *L'ensenyament Secundari a Catalunya: Proposta d'un model educatiu.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ensenyament Professionals i Artístics.
- \* *L'Ensenyament Secundari a Catalunya: Proposta d'un model educatiu.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General de Batxillerat.

Ambos Documentos son muy similares. Incluso párrafos enteros de la introducción coinciden textualmente. El Documento elaborado por la Direcció General de Batxillerat es, cuantitativamente, más amplio y pormenoriza conceptos que el otro Documento toma de modo más global.

De la fusión de ambos Documentos surge:

*1er. Cicle de l'Ensenyament Secundari a Catalunya. (Model d'escolarització de 14 a 16 anys).*

Es el Documento base de la Generalitat de Catalunya respecto a la reforma de la enseñanza media.

Estructuralmente, parte de una introducción o exposición de motivos donde justifica el planteamiento de la reforma (\*).

Hecha la introducción, operativa la reforma desarrollando, fundamentalmente, dos puntos:

- El crédito y el método de opciones múltiples.
- La evaluación del ciclo.

Una vez expuesta la parte teórica, en un anexo, se desarrolla la planificación de un modelo teórico. (\*\*)

(\*) Esta introducción se apoya en el texto del Ministerio: *Hacia la reforma. Documentos...* Op. Cit.

(\*\*) La traducción y adaptación del texto catalán han sido realizados de modo libre.

### 3.4.1.- Estructura del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria: El Crédito y el Método de Opciones Múltiples.

La estructura de este primer ciclo intenta responder a dos necesidades fundamentales: por un lado las condiciones generales de la formación obligatoria y por otro lado a las potencialidades de los alumnos (Bachillerato, Formación Profesional o incorporación a la vida activa). De este modo se articula en base a dos coordenadas; la primera coordenada contaría con los recursos existentes (profesores y centros) partiendo de los núcleos de interés de la enseñanza secundaria tradicional; la segunda coordenada sería estar al servicio de la formación del alumno, que es el centro de su organización y el autor de parte de su currículum; todo lo dicho obliga a que el primer ciclo de la enseñanza secundaria pase por los puntos siguientes:

- \* Áreas o materias comunes y opcionales.
- \* Ampliación de la oferta de lengua, sociales y matemáticas.
- \* Generalización de la formación tecnológica y técnica.
- \* Oferta de una amplia dimensión cultural por medio de la variedad de créditos y la interdisciplinariedad.
- \* Establecer la orientación escolar y profesional como un aspecto de la actividad educativa.

–*La estructura base: el Crédito.*

El crédito podría ser definido como un período de tiempo equivalente a 24 horas, durante el cual se imparte una o diversas unidades didácticas de una materia, ya sea considerada independientemente o como un segmento de una línea de conocimiento que permite personalizar el aprendizaje.

En la formulación de un crédito ha de estar detallado:

- Los objetivos específicos.
- El programa de contenidos y la metodología a emplear.
- Actividades necesarias a realizar por el alumno que siga el crédito.
- Su relación con la evaluación general.

Los créditos los clasificaremos en dos grandes bloques:

*A-Créditos Comunes:* son los que están destinados a la adquisición de conocimientos y capacidades mínimas y que son comunes para todos los alumnos. Su estructura corresponde a la general que ya hemos enunciado, o sea a, unidades didácticas de 24 horas. Los Créditos comunes, a su vez, pueden ser de dos tipos:

- De duración igual a todo el ciclo.
- De aprendizaje obligatorio reducido.

**B-Créditos Variables:** Son los que realmente conforman el currículum del alumno, con ellos queda asegurada la diversificación, pretendiéndose el desarrollo de las aptitudes individuales de cada alumno.

Bajo ningún concepto la línea de créditos variables seguida será determinante en las opciones futuras por las que, posteriormente, se decante el alumno al terminar el primer ciclo de secundaria.

Debido a que todos los componentes de un sistema han de converger en la consecución de los objetivos generales, que ya antes hemos expuesto, y han de corresponder a la finalidad, también enunciada anteriormente, de la educación secundaria obligatoria, los créditos comunes han de ser pocos, no excluyéndose el relacionarlos y quedar absorbidos dentro de otros créditos más amplios.

Siguiendo este planteamiento la enseñanza obligatoria queda como sigue:

Educación General Básica:

- Ciclo inicial.
- Ciclo Medio.
- Ciclo Superior (12-14 años)

Enseñanza Secundaria:

- 1er. Ciclo (14-16 años)

La distribución horaria del ciclo puede quedar como sigue:

*A. Horas dedicadas a créditos comunes I.* Corresponden a los créditos que, junto al resto del currículum de cada alumno, deben asegurar la consecución de los objetivos que, en cuanto a conocimientos y habilidades, sean considerados como mínimos. En conjunto es aconsejable que durante todo el ciclo se dediquen 11 horas semanales a estos créditos.

*B. Horas dedicadas a créditos de actividades y talleres. Créditos Comunes II.* Corresponden a los Créditos que complementan la formación del alumno y que le obligan a una determinada actividad. Han de permitir la consecución del objetivo global del ciclo referente a la introducción del alumno en el mundo profesional, artístico o de los estudios superiores. En un primer momento se organizarían en unidades de dos horas de duración, no estando destinados a la ampliación de conocimientos en cuanto a cantidad de información, sino que se orientarían principalmente a desarrollar y a descubrir las habilidades y aptitudes del alumno. Sería preciso dedicar a estos créditos un mínimo de seis horas semanales durante todo el ciclo, a razón de tres talleres o actividades semanales de dos horas.

*C. Horas dedicadas a créditos variables.* Corresponden a los créditos que permitirían al alumno aumentar sus conocimientos y habilidades en áreas determinadas, incluidas las que ya figuran como créditos de tipo obligatorio.

Permitirán al alumno un mayor conocimiento, especialmente de aquellas materias que le serán necesarias para continuar sus estudios y para desarrollar sus capacidades personales, entendiendo el principio de especialización como una posibilidad de comprender mejor una determinada área de conocimientos. Su característica fundamental es posibilitar la adecuación del sistema a las capacidades de aprendizaje y a los intereses del alumno. En conjunto, todo alumno dedicará 9 horas semanales a lo largo de todo el ciclo a créditos de esta naturaleza. En un primer momento cada crédito será equivalente a una media de 2 ó 3 horas semanales. No hay impedimento alguno para que diferentes niveles repitan los contenidos globales de un crédito.

Considerando una duración real de 36 semanas completas para un curso normal, el número de horas que a lo largo del curso se harían quedarían distribuidas de la siguiente manera:

(Cuadro resumen según el modelo propuesto por la Generalitat de Catalunya):

| Tipo de crédito          |      | Semana  | Curso     | Ciclo      |
|--------------------------|------|---------|-----------|------------|
| Crédito Común<br>A1      |      | 11 h.   | 396 h.    | 792 h.     |
| Crédito Variable<br>3 h. |      | 9 h.    | 324 h.    | 648 h.     |
| Crédito Común<br>A2      |      | 6-10 h. | 216/360 h | 432/720 h. |
| TOTALES                  | Máx. | 30 h.   | 1080 h.   | 2160 h.    |
|                          | Mín. | 26 h.   | 936 h.    | 1872 h.    |

Los caminos de créditos que puede seguir el alumno son, teóricamente, muchos, ya que las posibilidades de entrada son muy grandes. En la práctica habrían de existir ciertas limitaciones, como por ejemplo el encuadrar los créditos y talleres dentro de las áreas de aprendizaje, siguiendo unas determinadas proporciones. Por ejemplo:

- 25% de créditos y talleres del área Filológica.
- 25% de créditos y talleres del área Científica.
- 15% de créditos y talleres del área de Sociales
- 20% de créditos y talleres del área Tecnológica
- 10% de créditos y talleres del área Artística.
- 5% de créditos y talleres del área Psicomotriz.

### 3.4.2.- El "Marco Curricular"

#### *Introducción*

A partir de la década de los setenta existe todo un movimiento de renovación del currículum, fundamentalmente en el área anglosajona, que va impregnando el Sistema Educativo español.

Esta renovación se ve marcada por un interés en conformar un currículum más unificado. "Tanto Peter Cornall como Peter Mann en sus argumentos en pro de una organización más unificada del currículum, demuestran que el estilo de esta reforma no entraña uniformidad ni obligación bajo todos los puntos de vista. En todo caso, creará más, en lugar de menos, oportunidades de elegir, especialmente si, tal como sugiere Tom Brighouse, la riqueza y el potencial de un programa comunitario genuinamente integrado puede mejorar las oportunidades curriculares" (Galton y Moon, 1986:19).

Todo este movimiento se refleja en Cataluña con una serie de antecedentes a este Marco Curricular que confluyen en dos actuaciones:

- el Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual y,
- el proceso de reforma y experimentación del Ciclo Superior de E.G.B.

Existe a la vez toda una serie de trabajos de los didactas españoles en esta línea de reforma que facilitan el cambio (Gimeno, 1981, 1982; Gimeno y Pérez, 1983; Maravall, 1984; Fernández, Escudero y González, 1984; Pérez, 1986...) que llevan al Departament d'Ensenyament de la Generalitat a presentar un documento denominado "Marco Curricular per a l'Ensenyament obligatori" elaborado en 1986 por César Coll con la colaboración de los técnicos del Gabinete de Ordenación Educativa y el servicio de Educación Especial. Es este documento el que nos servirá para exponer las líneas fundamentales de la Reforma. Se pretende con él:

- "explicitar y argumentar sus supuestos fundamentales;
- eliminar, dentro de lo posible, las ambigüedades detectadas;
- precisar al máximo los puntos en los que falta una concreción suficiente;
- introducir las modificaciones que aconsejen las dificultades encontradas durante el primer año de experimentación de la reforma del Ciclo Superior y del primer ciclo de Enseñanza Secundaria.
- formular sugerencias sobre el procedimiento a seguir para el desarrollo de la propuesta;
- proponer actuaciones a corto y medio plazo, en el marco del modelo curricular adoptado." (p.8)

#### *Los fundamentos del currículum*

¿Cuáles son las líneas que conforman este "Marco Curricular"?

No habría, probablemente, ningún profesional de la educación que no estuviera de acuerdo si afirmásemos que "su última finalidad es la de promover el crecimiento de los seres humanos" (p.9).

Las discrepancias surgirían en el momento de explicar en qué consiste ese crecimiento y, sobre todo, al tener que decidir el tipo de acciones pedagógicas más adecuado para promoverlo. La disyuntiva básica se produce entre los que la entienden, fundamentalmente, como resultado de un proceso de desarrollo, en gran manera interno a la persona; y los que lo conciben como el resultado de un proceso de aprendizaje, en gran manera externo a la persona. Aunque esta controversia es antigua, surgió en las décadas del 60 y 70 por el auge del enfoque cognoscitivo-evolutivo inspirado en la teoría genética de J. Piaget.

De este planteamiento surgen dos alternativas básicas:

- a) ".la psicología del desarrollo constituye el *único punto de partida* aceptable para formular objetivos educativos porque elimina el molesto problema de la pluralidad de valores; la secuencia de estadios de desarrollo permite establecer finalidades educativas libres de valoración, en la medida que representan una progresión que se produce de una manera natural" (p.10-11)
- b) ".la que interpreta el crecimiento educativo como el resultado de aprendizajes específicos, se critica el enfoque cognoscitivo-evolutivo y se denuncia el carácter circular de sus argumentos... Bereite (1970) en una réplica de Kohlberg y al planteamiento anterior, le acusa de cometer un error categorial, que consiste en identificar el crecimiento educativo con los cambios de las personas relacionadas con el desarrollo de los universales cognoscitivos y, por tanto, poco influenciado por la acción educativa directa." (p.11)

En resumen, la controversia en la interpretación del crecimiento educativo se plantea en los términos siguientes: "mientras que el enfoque cognoscitivo-evolutivo considera que la educación ha de tener como último objetivo facilitar, o como máximo, acelerar los procesos naturales y universales del desarrollo; el enfoque alternativo considera que la educación ha de orientarse a promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje." (p.11)

Los dos enfoques tienen parte de razón pero traducen por igual una manera incorrecta de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que ha de ser superado. (pp.11-12)

En los dos casos, los procesos de desarrollo y aprendizaje se consideran prácticamente como independientes; los primeros se atribuyen, casi exclusivamente, a una dinámica interna en la persona, y los segundos, a una presión externa. La diferencia se encuentra en dónde se pone el acento, pero en las dos posturas se da por supuesto que la única relación que hay entre los dos procesos es de tipo jerárquico: o se subordina el aprendizaje al desarrollo, o se subordina el desarrollo al aprendizaje.

"Todo parece sugerir que hay algunos universales cognoscitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas" (p.12)

A partir de esta constatación e inspirado fuertemente, por una parte, en los trabajos primeros de Vygotsky, Luria y Leontiev y, por otra, en la investigación antropológica, ha surgido un nuevo planteamiento que supera la controversia descrita y reconcilia en un esquema explicativo integrador los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada.

De aquí surge que: la educación designa el conjunto de actividades a través de las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieren la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

#### *Consideraciones respecto al currículum*

"El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más el punto de una serie de decisiones sucesivas que no el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimamente aceptados" (p.13)

Este principio nos lleva a significar que lo importante es justificar y argumentar la coherencia de las decisiones que vamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto.

En tanto que proyecto, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. El currículum ha de tener en cuenta las condiciones reales en que se habrá de llevar a término el proyecto y situarse juntamente entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales, y, la práctica didáctica. La funcionalidad del currículum es evitar que se produzca un vacío entre los dos

extremos; en eso depende, en gran manera, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción didáctica de los profesores.

Según la propuesta de este currículum, sus componentes pueden agruparse en estos capítulos:

- 1.- Proporcionar informaciones sobre *qué enseñar*.
- 2.- Proporcionar informaciones sobre *cuándo enseñar*.
- 3.- Proporcionar informaciones sobre *cómo enseñar*.
- 4.- Proporcionar informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*.

En resumen, entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Para resolver el proceso de elaboración de un Diseño Curricular es inevitable plantearse *sus fuentes*. Tres posturas clásicas:

- a.- Los "progresistas" que dan importancia al estudio del niño, con el objetivo de descubrir sus intereses, sus problemas, sus propósitos y sus necesidades, porque esta es la información básica para seleccionar los objetivos.
- b.- Los "esencialistas" consideran que se han de extraer de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza.
- c.- Los "sociólogos" tienden a situar las fuentes de información principal para seleccionar los objetivos en el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características.

A estos tres clásicos se ha de añadir otra: la propia de la enseñanza obligatoria, porque aporta unos puntos de vista y ofrece alternativas e integra también las experiencias que han tenido éxito.

Es evidente que una de las bases de la que partir es la psicológica:

- a.- Porque refiriéndose a los procesos en que se base el crecimiento personal, su pertinencia es, en gran parte, asegurada, en cualquiera que sea el nivel educativo al que corresponda el Diseño Curricular y las intenciones concretas que se proponga.
- b.- Porque incide, en mayor o menor grado, sobre los cuatro bloques de componentes principales de currículum.

Se señalan algunas aportaciones que son de particular interés para la elaboración del Diseño Curricular "y que en cualquier caso, impregnan el modelo propuesto". (p.16)

El marco de referencia está delimitado por lo que puede denominarse enfoques cognoscitivos en sentido amplio. Son importantes:

- *la teoría genética* de J. Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, tanto por lo que hace referencia a los procesos de cambio, como a las formaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones recientes sobre estrategias cognoscitivas y los procedimientos de resolución de problemas.
- *la teoría de la actividad* en las formulaciones de Vygotsky, Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores, particularmente en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y a la importancia atribuida a los procesos de interacción interpersonal;
- *Psicología Cultural* en los trabajos de M. Cole, que integra los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificador;
- *la teoría del aprendizaje verbal significativo* de Ausubel y su prolongación en la *teoría de la asimilación* de R.E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar el aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurados;
- *las teorías de los esquemas*, que inspiradas en los principios del pensamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo, organizado en unidades significativas y funcionales, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes;
- y *la teoría de la elaboración* de Merrill y Reigeluth, que constituye un interesante intento de construir una teoría global de la instrucción, intento todavía inacabado, pero muy sugeridor y útil para aspectos centrales del Diseño Curricular, como la selección y organización de contenidos.

Un último aspecto referente a los fundamentos y a las opciones previas en el proceso de elaboración del currículum: Se plantea el problema de la responsabilidad respectiva de la Administración y de los profesores en la elaboración del currículum, con una serie de posturas que oscilan entre dos extremos: una concepción centralizadora y otra absolutamente descentralizadora.

Al margen de la responsabilidad respectiva de la Administración y de los profesores en las cuestiones curriculares, las dos posturas señaladas reflejan también dos modelos opuestos de currículum que se cualifican como "cerrado" y "abierto" respectivamente.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención didáctica asumido hasta ahora, así como el principio de ajustar la acción

educativa a las necesidades específicas de los alumnos y las características del contexto, propugnan claramente un modelo de currículum abierto. Esta opción queda matizada, no obstante, por estas consideraciones:

- 1.- El carácter abierto del currículum ha de completarse con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores y facilitar su utilización como instrumento de programación.
- 2.- Las exigencias derivadas de la enseñanza obligatoria aconsejan concretar los aprendizajes mínimos que incluyen esta obligatoriedad y velar para que sean asumidos por toda la población escolar.

#### *Los componentes del currículum.*

Siguiendo con el análisis del "Marc Curricular", entramos en uno de los problemas más difíciles en el proceso de elaboración del diseño, es decir, decidir entre las múltiples alternativas que existen para dar forma concreta a sus componentes: ¿cómo precisamos sus intenciones?

#### *¿Qué enseñar?, o la necesaria concreción de las intenciones educativas.*

Hameline (1979 p.54) ha propuesto la expresión "intenciones educativas" para designar "los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un término más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés de los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo". La tarea del Diseño Curricular será proceder a un análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones que presiden el proyecto educativo.

La cuestión de fondo reside en la manera de pasar de las intenciones educativas "enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados", a la formulación de objetivos educativos que sirven para guiar eficazmente la práctica pedagógica". Los segundos constituyen las formulaciones derivadas de las primeras.

Las diferentes maneras de entender los objetivos educativos dependen, en último extremo, de dos tipos de decisiones:

- 1.- Las relativas al mayor o menor grado de concreción que dé a las intenciones educativas.
- 2.- Las relativas a las fuentes o vías de acceso utilizadas para concretar -de mayor o menor grado según la decisión anterior- las intenciones educativas.

*El grado de concreción* de las intenciones educativas es uno de los aspectos que mayor interés ha suscitado entre los profesionales de la educación.

Hameline (1979) propone una clasificación de las intenciones según el grado de concreción:

En un extremo tenemos las *finalidades* que son "afirmaciones de principio a través de las cuales la sociedad (o el grupo social) identifica y transmite sus valores" y que proporcionan líneas directrices a un sistema educativo.

Las *metas educativas* que "definen de una manera general las intenciones perseguidas por una institución, organización, grupo o individuo mediante un programa o una acción educativa determinada.

Los *objetivos generales* que describen, en términos de capacidades del alumno, los resultados esperados de una secuencia de E-A. Estos pueden ser *terminales* o *intermedios* según que su función sea dirigir el proceso de E-A hacia un resultado final, o bien asegurar la progresión de los aprendizajes hacia la consecución de los objetivos terminales.

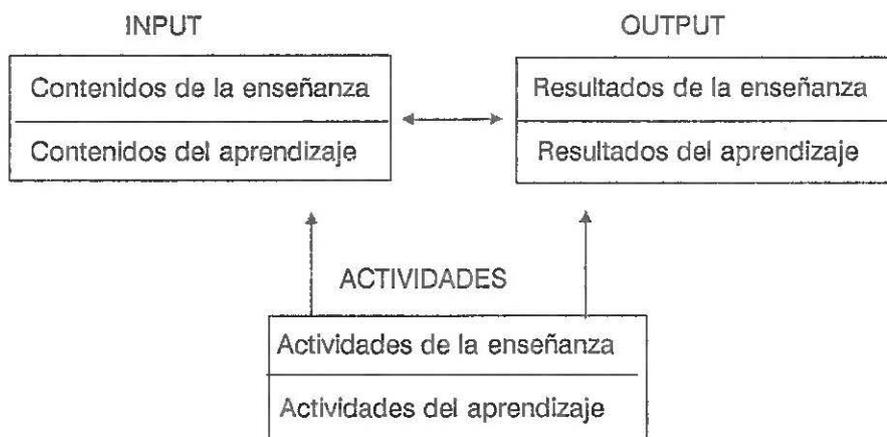
Por último, los *objetivos específicos u operacionales* que surgen de la división de un objetivo general en tantos objetivos específicos como sea necesario para conseguir una concreción lo más sólida posible. (p. 25)

Las *vías de acceso* en la concreción de las intenciones educativas son presentadas en base a los trabajos de Romiszowski (1981).

Las intenciones educativas pueden referirse -cualquiera que sea el grado de concreción con que se enuncien- a los *resultados* sobre los cuales trata el aprendizaje, o a las *actividades* mismas del aprendizaje. Efectivamente, una representación esquemática de los procesos de E-A nos muestra la presencia, en todos ellos, de tres elementos básicos:

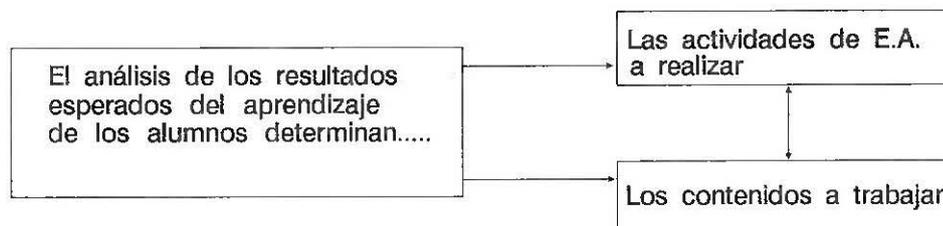
- el input, o aquello de lo que versa la actividad (contenido).
- el output, o aquello resultante de la actividad (resultados).
- el proceso, o lo que sucede entre el input y el output (actividades).

- Gráficamente:



La hipótesis es que, si bien estos tres elementos están siempre presentes en las actividades escolares de E-A, la importancia respectiva que se les concede da lugar a tres vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas.

a.- La *vía de acceso por los resultados del aprendizaje* supone que las intenciones educativas se concretan a partir de la consideración y el análisis de los aprendizajes que ha de realizar el alumno como consecuencia de su participación en el proceso educativo.



Dentro de esta alternativa pueden encontrarse una amplia gama de posturas sobre la manera de concretar las intenciones educativas. Entre ellas, la más criticada, es la que trata de concretar las intenciones educativas a través de objetivos de ejecución - didácticos, de aprendizaje, operativos...- la mayoría de las críticas (p.e. Gimeno, 1982) conciernen, sobre todo, a la interpretación conductista del aprendizaje; no obstante, el repudio de los objetivos de ejecución como manera de concretar las intenciones educativas no lleva necesariamente asociado al repudio de la vía de acceso por los resultados esperados del aprendizaje.

Una buena prueba de esto es que esta vía se encuentra igualmente asociada a una interpretación cognoscitiva del aprendizaje -sobre todo a partir del momento en que la psicología conductista entra abiertamente en crisis a finales de los años 60- en los denominados objetivos cognoscitivos (Greeno, 1976). La diferencia esencial con los objetivos de ejecución es que aquí los aprendizajes esperados se definen en términos de habilidades o destrezas cognoscitivas. Se trata de identificar los procesos cognoscitivos más importantes en el aprendizaje, con la finalidad de confeccionar un repertorio de destrezas de contenidos específicos y, por tanto, susceptibles de aplicarse a una variedad de situaciones (Eisner y Vallance, 1974).

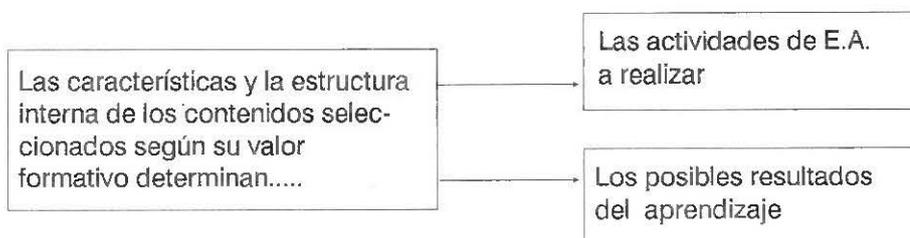
Algunos trabajos de Bruner ejemplifican esta confluencia de la vía de acceso para los resultados con la interpretación cognoscitiva del aprendizaje.

Sin embargo, la propuesta de concretar las intenciones educativas mediante una serie de objetivos cognoscitivos, plantea enormes dificultades cuando se intenta llevar a la práctica.

"El problema fundamental reside en el hecho de que no disponemos de una taxonomía de destrezas cognitivas bastante rica y precisa para ser utilizada como fuente de objetivos cognoscitivos. La consecuencia de este estado de cosas es que los objetivos cognoscitivos quedan necesariamente formulados en los currícula a un nivel de generalidad excesiva, de manera que son poco útiles para guiar eficazmente la práctica pedagógica". (p. 28)

Una manera de superar esta dificultad consiste en referir a contenidos particulares las destrezas cognitivas que contemplan los objetivos, lo que, por otra parte, es totalmente justificado desde el punto de vista pedagógico, porque la adquisición de destrezas intelectuales no puede dissociarse de la adquisición de otros contenidos. Pero, proceder de esta manera supone optar por una vía mixta de acceso a partir de los resultados esperados y de los contenidos, en la concreción de las intenciones educativas.

b.- La vía de acceso por los contenidos supone que las intenciones educativas se concretan a partir de un análisis de los posibles contenidos de la enseñanza, seleccionando los que poseen un mayor valor formativo.



Nunca se ha abandonado esta vía revitalizada en el marco de lo que Eisner (1979) ha denominado "el enfoque racionalista" del currículum. Este enfoque se nutre directamente de las investigaciones relativas a la epistemología interna de las disciplinas científicas.

La mayor crítica que puede hacerse en general, según los autores del "Marc Curricular", al enfoque racionalista del currículum, es que identifican de manera abusiva e incorrecta -al menos desde la perspectiva de una interpretación constructivista del aprendizaje escolar, que es la nuestra- la estructura de los contenidos de la enseñanza con su estructura psicológica. Es necesario establecer una distinción entre la estructura interna de un "corpus" de conocimientos, de una disciplina científica, tal como es concebida por los

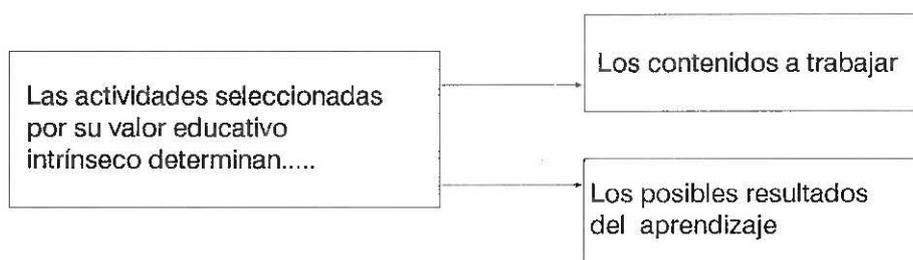
especialistas y la estructura que ha de darse a ese conocimiento para enseñarlo. Las dos estructuras no coinciden necesariamente.

En síntesis, estructura lógica no se confunde con la psicológica y la realmente importante para la planificación de la enseñanza es la segunda.

Hoy, la mayoría de autores, que toman como vía de acceso los contenidos para concretar las intenciones educativas, tienen en cuenta, junto a la estructura interna del contenido, los procesos cognoscitivos mediante los cuales los alumnos aprenden siguiendo significativamente los contenidos de la enseñanza.

c.- *La vía de acceso por las actividades de aprendizaje* es sin duda una de las características fundamentales de los currícula abiertos.

La idea básica es que hay determinadas actividades que tienen un valor educativo, independientemente del contenido concreto y de los posibles aprendizajes constatables a que puedan dar lugar. La planificación de la enseñanza ha de consistir, por tanto, en identificar las actividades con mayor valor educativo intrínseco y favorecer la participación de los alumnos. Gráficamente:



El autor pionero de esta alternativa es Eisner. Distingue entre "objetivos instructivos" y "objetivos expresivos". Estos últimos no especifican la conducta terminal que el alumno ha de adquirir después de haber participado en las actividades de aprendizaje. Describen, más bien, una situación de aprendizaje, identifican actividad en la cual se encontrará inmerso el alumno o un problema a que se enfrentará, pero en ningún caso especifica qué ha de aprender el alumno en esta situación.

Los objetivos expresivos que están abiertos en cuanto a los resultados potenciales del aprendizaje, son más bien educativos que prescriptivos.

Con planteamientos parecidos aparecen las propuestas de "objetivos heurísticos, así como también los "principios de procedimiento" (Stenhouse, 1984 p.71) como alternativas a los objetivos tradicionales.

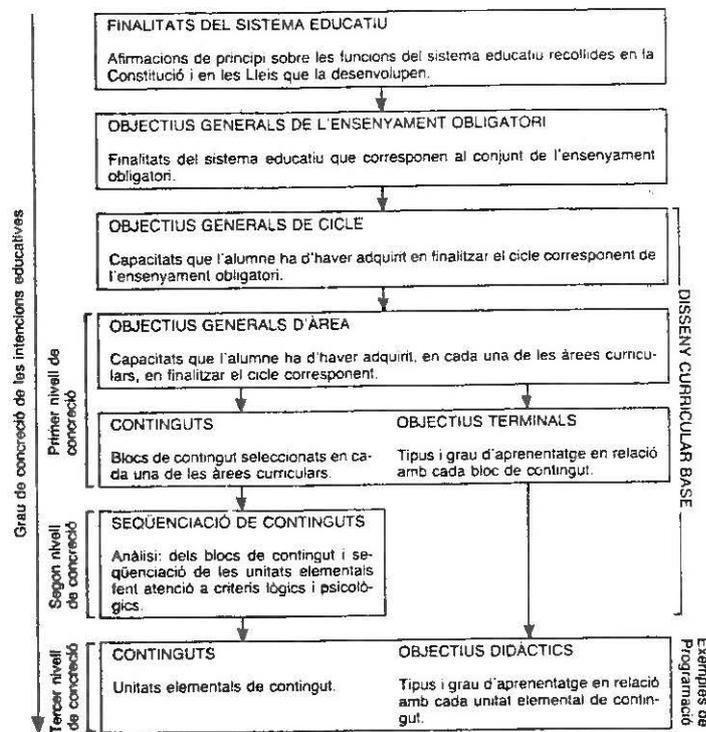
En su versión más pura, esta vía de acceso nada más es viable en el caso de un Diseño Curricular totalmente abierto, que se limita a proporcionar orientaciones y principios generales sobre el proyecto educativo. De hecho,

cuando se analizan currícula propuestos como ejemplos de esta vía de acceso, se hace constar que, o bien están formulados en términos tan generales que su utilidad para guiar la acción pedagógica del profesor se encuentra totalmente limitada, o bien utilizan "de facto" una vía de acceso mixta actividades/contenidos y en otras actividades/contenidos/resultados, entendidos éstos últimos en términos de destrezas cognoscitivas.

A la vista de los análisis procedentes y tomando la opción a favor de un Diseño Curricular abierto que sea también un instrumento útil para la programación, la propuesta consiste en concretar las intenciones educativas mediante una vía simultánea por resultados esperados del aprendizaje de los alumnos (definiciones en términos de procesos cognoscitivos) y por los contenidos de la enseñanza (adoptando una definición amplia del concepto contenido, y atendiendo a sus aspectos lógicos y psicológicos)

En lo que hace referencia al mayor o menor grado de concreción, nuestra propuesta consiste en hacer que el Diseño Incluya tres niveles sucesivos de concreción, con la finalidad de facilitar sus utilizaciones diferenciales según las necesidades y posibilidades de cada profesor y de cada centro.

Así el siguiente esquema proporciona una visión de conjunto de la propuesta.



(COLL, 1986, p.32)

*¿Cuándo enseñar?, o el problema de la organización y secuenciación de las interacciones educativas.*

Creemos que en las páginas precedentes queda enmarcado lo que representa las líneas maestras del Diseño Curricular, no obstante habría que señalar, aunque fuese más sucintamente, algunos aspectos más.

¿Cómo organizar las intenciones educativas y ordenarlas temporalmente para establecer secuencias de aprendizaje óptimas?

Primeramente encontramos la *secuenciación interciclos* que concierne a las decisiones relativas a la ordenación temporal de los Objetivos Generales y a su establecimiento en los diferentes ciclos de la enseñanza obligatoria.

En segundo lugar, encontramos el nivel de *secuenciación intraciclos* que concierne a las decisiones sobre la ordenación temporal, en cada ciclo, de los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares.

Dentro de ésta, la *secuencia interniveles* que concierne a las decisiones relativas a la ordenación temporal de los objetivos y contenidos y su establecimiento en los diferentes niveles del ciclo y la *secuenciación intraniveles* que concierne a las decisiones sobre la ordenación temporal en cada nivel, de objetivos y contenidos de las áreas curriculares.

Si nos hemos pronunciado por una vía de acceso mixta contenidos/resultados esperados, parece lógico buscar, en el análisis de las tareas y de los contenidos, los criterios que han de permitir secuenciar las intenciones educativas en las tres vertientes señaladas.

Antes de señalar los rasgos más importantes en lo que hace referencia al "análisis de tareas" y al "análisis de contenidos" es necesario hacer unas precisiones terminológicas en el contexto y diseño en que nos situamos.

El análisis de contenido designa un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios de secuenciación que parten de la estructura -lógica, psicológica, o las dos a la vez según los casos- del contenido que se ha de enseñar.

El análisis de las tareas en sentido igualmente estricto, designa un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios de secuenciación, que parte de los resultados esperados del aprendizaje y de sus componentes conductuales, de los procesos cognoscitivos subyacentes, o de los dos aspectos a la vez según los casos.

Los dos tienen la misma facilidad, concretar y secuenciar las intenciones educativas, pero parten de dos puntos de vista diferentes, una vía de acceso por los contenidos, en el primer caso; una vía de acceso por los resultados esperados, en el segundo; y llegar muchas veces a propuestas concretas divergentes.

Durante la última década se ha producido una cierta aproximación mutua a través de la influencia que ha ejercido la psicología cognoscitiva sobre los dos planteamientos. "Esta aproximación mutua configura la plataforma que sostiene nuestra profunda propuesta de secuenciación, que integra efectivamente elementos del análisis de tareas y elementos del análisis de contenido" (p. 34)

### *El análisis de tareas.*

Podemos definir una tarea como un conjunto coherente de actividades -pasos, operaciones o elementos comportamentales- que conducen a un resultado final observable y medible. En la realización de una tarea siempre tiene lugar una secuencia en las ejecuciones.

El análisis de las tareas, es decir, la identificación y la descripción de la secuencia de ejecuciones que conducen al resultado final, es un instrumento para secuenciar y concretar las intenciones educativas definidas en términos de resultados esperados de aprendizaje de los alumnos. En efecto, a partir de la secuencia de ejecuciones que conducen al resultado final, es posible formular hipótesis tanto sobre los resultados intermedios como sobre el orden o secuencia de los aprendizajes implicados.

Hay que efectuar la distinción entre la lógica de la acción y la lógica pedagógica.

*La lógica de la acción* designa la secuencia de acciones o de operaciones que hace falta ejecutar para realizar una tarea o un grupo de ellas de características similares; su finalidad es identificar los algoritmos de solución, o sea, su sistema de prescripciones y de reglas que definen qué se ha de hacer y en qué orden para resolver una determinada clase de problemas.

*La lógica pedagógica* es el establecimiento de secuencias óptimas de aprendizaje, exige una experimentación metódica a partir de los resultados que proporciona el análisis de tareas. El procedimiento a seguir es, en líneas generales, el siguiente:

- Se analizan las tareas a que remiten los objetivos, con la finalidad de hacer derivar una hipotética secuencia de aprendizajes basada en la lógica de la acción;
- se establece una secuencia de actividades de aprendizaje siguiendo la estructura inferida de la lógica de la acción;
- mediante experimentos oportunos se averigua si los alumnos que siguen esta secuencia aprenden mejor que los alumnos que siguen secuencias diferentes de actividades de aprendizaje;
- por último, se revisa la secuencia inicialmente inferida de la lógica de la acción según los resultados de la experimentación.

Esta caracterización del análisis de tareas hace intervenir únicamente tres elementos: *la tarea* (u objetivo, según se mire) *la secuencia* de ejecuciones implicadas en su realización (o subobjetivos) y *el resultado o producto* (criterios sobre cómo se ha asumido el objetivo).

En este planteamiento no se hace ninguna referencia al funcionamiento cognoscitivo, ni a los procesos psicológicos encubiertos en que se basa esa secuencia de ejecuciones. Aquí está la principal diferencia entre el análisis de las tareas inspiradas en una interpretación conductista del aprendizaje y la inspiración en el enfoque del procesamiento humano de la información.

Independientemente de las primeras aportaciones de Gagné al análisis de las tareas, hoy el enfoque del procesamiento humano de la información, uno de los más importantes de la psicología cognoscitiva, es el que se vislumbra como importante. Intenta discutir y explicar cómo operan las personas (procesos) con los datos que poseen (información) para resolver una tarea (ejecución). No obstante, no proporciona una alternativa global al problema de la secuenciación de las intenciones tal como se plantea en el proceso de elaboración del Diseño Curricular. De todas maneras, el centrar sus esfuerzos en el análisis de las competencias en que se basa la ejecución, y sobre todo en vincularlas de manera muy directa a los contenidos de la enseñanza, ha tenido la doble virtud de llamar la atención sobre la importancia de éstos últimos y, especialmente, sobre la importancia de su asimilación significativa para llegar a niveles elevados de competencia de ejecución.

Sobre cómo organizar y ordenar temporalmente los contenidos para favorecer al máximo su aprendizaje significativo, se ocupa el análisis de los contenidos, que se presenta de esta manera, como una alternativa a la secuenciación de las intenciones educativas viables y justificada en principio.

#### *El análisis de contenidos.*

La diferencia entre el análisis de contenido, que tiene en cuenta la estructura interna del contenido de la enseñanza para concretar y secuenciar las intenciones educativas, y la que tiene en cuenta, además, la estructura psicológica, constituye el punto de partida de nuestro interés.

Los trabajos de Bruner en la década de los 60 llamaban la atención sobre la necesidad y la importancia de organizar adecuadamente los bloques de contenidos para facilitar su aprehensión por los alumnos.

El gran salto hacia adelante se produce con los trabajos de Ausubel y sus colaboradores. Propone organizar la secuencia de aprendizaje de acuerdo a los principios que rigen la formación y el desarrollo de la estructura cognoscitiva. Consiste en establecer jerarquías conceptuales que perciben una secuencia descendente: partir de los conceptos más generales e inclusivos hasta llegar a los más específicos, pasando por los conceptos intermedios. Esta secuencia está matizada por la presentación cíclica de todos los conceptos, con la finalidad de promover la diferencia progresiva y su integración reconciliadora, que pone en relieve las relaciones de diferente naturaleza que mantienen entre sí.

Esta propuesta tiene enorme interés, porque permite abordar la secuenciación, porque es compatible con una interpretación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención didáctica. Tiene en cuenta tanto la estructura interna de los contenidos como los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje significativo, y puede aplicarse indistintamente a bloques de contenido más o menos amplios; por tanto, puede ser utilizada en los diferentes niveles de concreción que hemos decidido incluir en el Diseño Curricular.

Presenta un grave inconveniente: centrarse, de manera prioritaria, y todavía exclusiva, en los componentes conceptuales de contenido, de tal manera que el único tipo de criterios para establecer secuencias es el que concierne a las relaciones entre conceptos. Reducir a conceptos los contenidos de la enseñanza, como se hace en las jerarquías conceptuales, es, sin duda, abusivo. Definir una técnica de trabajo o una norma -contenidos habituales de la educación escolar- atendiendo únicamente a los conceptos a que hacen referencia supone, dejar de lado, precisamente, los aspectos característicos de una técnica de trabajo o actitud.

En realidad, la gama de relaciones entre los elementos de contenido que pueden utilizarse para su secuenciación es muy amplia y variada en función de la misma naturaleza de los contenidos. Posner y Strike (1976), en el marco de un intento dirigido en principio para secuenciar el contenido de la enseñanza, establecen cinco categorías: relaciones factuales, conceptuales, de indagación, de aprendizaje y de utilización.

Tiene el inconveniente de ser excesivamente simplificadora. La solución de las jerarquías conceptuales se encuentra, por una parte, cuando se amplía el concepto mismo del contenido para dar cabida a los elementos no estrictamente conceptuales de la educación escolar; por otra, cuando se hace extensivo la secuenciación de estos últimos al respecto de los principios de aprendizaje significativo. En esta línea se encuentra la teoría de la elaboración, por el hecho de ser la propuesta que proporciona el esquema de conjunto más completo y coherente para secuenciar los contenidos de la enseñanza.

"La teoría de la elaboración es una teoría de la instrucción que integra algunas de las principales aportaciones de la psicología cognoscitiva actual con la finalidad de prescribir un conjunto de estrategias instruccionales dirigidas a organizar el aprendizaje de los alumnos". (pp. 41 y 43)

Postula que los resultados del aprendizaje serán mejores -cualitativa y cuantitativamente- cuanto más se acerque la organización de la enseñanza a un modelo que:

- presente el contenido que es objeto de la enseñanza en términos muy generales y/o simples a modo de panorámica general.
- introduzca el nivel de complejidad deseado en cada uno de los componentes de esta panorámica global, y vigile, situando continuamente, las elaboraciones sucesivas.

La panorámica global, que constituye el primer paso de la secuencia elaborativa, recibe el nombre de *epitome*. Se distingue de compendio o resumen porque integra los componentes esenciales del contenido, en lugar de resumirlos o sintetizarlos. La función del epitome es transmitir los elementos fundamentales del contenido canalizando su esencia.

El epitome es por definición general, pero incluye ejemplos prácticos de aplicación y/o ilustraciones empíricas.

La descripción de la secuencia elaborativa muestra la importancia del contenido y la necesidad de proceder a un análisis, tanto para construir el epitome como para establecer los niveles sucesivos de elaboración.

La organización de la enseñanza toma como base un tipo de contenido (contenido organizador) e introduce los otros tipos de contenido en la medida que sean relevantes para el primero y sirvan de soporte (contenido de soporte).

Según la teoría de la Elaboración, los contenidos pueden clasificarse en un número reducido de categorías; pero en cada tipo de contenido, es posible identificar un determinado tipo de relaciones entre sus elementos, y estas relaciones, al mismo tiempo, permiten establecer estructuras de contenido que proporcionan el hilo conductor a la secuencia elaborativa. De ahí la necesidad de señalar los tipos fundamentales de contenidos, los tipos de relaciones y los tipos de estructuras.

Tres tipos fundamentales de contenidos de la enseñanza:

- *El concepto*, designa un conjunto de objetos, acontecimientos o símbolos que tiene ciertas características comunes.
- *Principio*, es un enunciado que describe los cambios que se producen en un objeto, en un acontecimiento o una situación al relacionar con los cambios que se producen en otro objeto, acontecimiento o situación. Los principios acostumbran a describir relaciones causa-efecto, por lo general.
- *El procedimiento* (regla, técnica, método, destreza o habilidad), es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo. Porque un conjunto de acciones constituye un procedimiento, es necesario que vaya orientado hacia un objetivo y que los pasos y acciones se sucedan con un cierto orden; y
- *Los hechos discretos*, que pueden ser también objeto de enseñanza pero que juegan, casi siempre, el papel de contenido de soporte.

Pasando a las relaciones con pertinencia institucional, es decir, pertinentes para la organización y secuenciación de la enseñanza y que pueden tener lugar entre los diferentes elementos de estas diferentes clases de contenidos, se distinguen cinco categorías:

- *Las relaciones de requisitos de aprendizaje*, son relaciones de elementos del contenido que describen lo que el alumno ha de conocer o ha de ser capaz de hacer, antes de realizar un nuevo aprendizaje.

- *Las relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación*, conciernen a las relaciones de clases entre conceptos, así como las relaciones de pertinencia a un concepto.
- *Las relaciones de procedimientos*, traducen también jerarquías pero entre las acciones o los pasos necesarios para asumir el objetivo. Dos tipos: los que describen el orden en que han de ejecutarse las acciones o pasos (relaciones de orden) y los que describen alternativas posibles de acción que hace falta seguir (relaciones de decisión).
- *Las relaciones de principios* más usuales son las relaciones causa-efecto entre conceptos y principios. Una variante son las relaciones prescriptivas que describen qué se ha de hacer (causa) para obtener determinados resultados (efecto).
- *Las relaciones de atributos* ordenan los elementos de contenido en función del grado de posesión de un determinado atributo.

Todo lo presentado hasta ahora se presenta en el cuadro de la página siguiente

Si bien la triple tipología de contenidos, de relaciones y estructuras no es exhaustiva, su utilidad se encuentra en el hecho de proporcionar elementos concretos de acción para la organización y la secuenciación de la enseñanza.

Una vez elegida la orientación básica de contenido, identificados sus elementos, analizadas las relaciones en presencia y establecidas las estructuras correspondientes, estaremos ya en disposición de organizar la enseñanza de acuerdo a la "secuencia elaborativa" que prescribe la teoría de la elaboración. Aunque el modelo general de secuencia elaborativa es el mismo en todos los casos, su concreción da lugar a variantes según el tipo de estructuras de contenido que se aplica. Estas variantes pueden caracterizarse brevemente así:

- *La enseñanza orientada conceptualmente* utiliza una estructura conceptual para su organización. El epitome incluye los conceptos más fundamentales y representativos de esta estructura que son también los más generales y los menos exclusivos.
- *La enseñanza orientada hacia los procedimientos*, utiliza una estructura de procedimientos para su organización. El epitome incluye el procedimiento o procedimientos más simples y, al mismo tiempo, más generales. Cada procedimiento se presenta como un verdadero modelo de trabajo.
- *La enseñanza orientada hacia los principios*, utiliza una estructura teórica. El epitome incluye los principios más simples y fundamentales. La secuencia consiste en introducir versiones progresivamente más complejas, específicas, matizadas y contextualizadas de los principios que figuran en el epitome.

La teoría de la elaboración ofrece, pues, un esquema de conjunto coherente para secuenciar los contenidos de la enseñanza, que integra las principales

| TIPUS DE CONTINGUT | TIPUS DE RELACIÓ  | TIPUS D'ESTRUCTURA  | DESCRIPCIÓ  | EXEMPLES   |
|--------------------|---|---|---|--|
| Fets               | Relacions d'atribut   | Llistes   | Col·lecció ordenada en funció d'un paràmetre o atribut  | Lletres de l'alfabet<br>Cronologia històrica<br>Rius ordenats segons la seva longitud<br>etc.          |
| Conceptes          | Relacions de subordinació, supraordenació i coordinació (Relacions de requisits d'aprenentatge)   | Taxonomies i matrius (Jerarquies d'aprenentatge)  | Sistemes de classificació simple o múltiple (Passos necessaris en l'aprenentatge)   | Taxonomia botànica<br>Taxonomia animal<br>Classes d'aliments<br>etc.                                   |
| Procediments       | Relacions d'ordre<br>Relacions de decisió (Relacions de requisits d'aprenentatge)   | Estructures d'ordre<br>Estructures de decisió (Jerarquies d'aprenentatge)                 | Seqüència d'accions en el seu ordre d'execució<br>Alternatives en una seqüència d'accions (Passos necessaris en l'aprenentatge)                     | Resolució d'equacions<br>Operacions aritmètiques<br>Muntar un motor d'un cotxe<br>Fer un nus<br>etc.   |
| Principis          | Relacions de causalitat de naturalesa descriptivo-explicativa<br>Relacions de causalitat de naturalesa prescriptiva (Relacions de requisits d'aprenentatge) | Teories o models explicatius<br>Teories o models prescriptius (Jerarquies d'aprenentatge) | Representació física o causal de fenòmens<br>Representació de l'ordre d'execució de les accions per obtenir resultats (Passos per a l'aprenentatge) | Model d'educació oberta<br>Mapa d'Espanya<br>Llei de la gravetat<br>Procés d'elaboració del pa<br>etc. |

(Adaptat de Merrill, Kowallis i Wilson, 1981)

(COLL, 1986, p. 40)

aportaciones de la investigación psicológica actual y que, además, tiene la ventaja de incluir prescripciones concretas relativamente "fáciles" de aplicar.

Ahora nos limitaremos a precisar los criterios generales para la secuenciación de las intenciones educativas en la triple vertiente interciclos, interniveles e intraniveles, siempre siguiendo la propuesta del "Marc curricular".

En su proceso de concreción, las intenciones educativas adoptan la forma, a nivel de ciclo, de Objetivos Generales y estos se concretan en objetivos Generales de Área, que fijan las capacidades que el alumno ha de haber adquirido en cada una de las áreas curriculares al finalizar el ciclo correspondiente. Así, mientras los Objetivos Generales del Ciclo conciernen nada más a los resultados esperados, los Generales de Área incluyen la primera referencia a los contenidos como a conjunto de conocimientos articulados que constituyen las áreas curriculares.

La secuenciación interciclos consiste básicamente en establecer una jerarquía de las capacidades de los alumnos que son susceptibles de ser aprendidas (y enseñadas) o de ser permeables a la educación escolar. Esto presenta problemas:

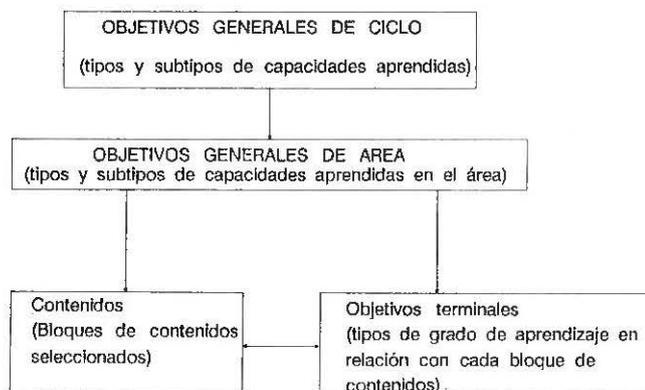
- a.- No disponemos de una taxonomía de capacidades humanas que sea ampliamente aceptada y que tenga una base empírica sólida;
- b.- El problema crucial reside en decidir lo que se considera importante para el crecimiento personal del alumno en el marco de la sociedad actual, decisión que está necesariamente impregnada por el sistema de valores a partir del cual se analiza y valora la sociedad así como la concepción que se tenga del ser humano;
- c.- Por último, el hecho que los criterios para secuenciar las capacidades humanas aprendidas dependen, en gran medida, de la manera que se definen y se categorizan; lo que, como hemos dicho, está lejos de ser evidente en el momento actual.

A partir de los Objetivos Generales de la enseñanza obligatoria se trata de responder, mediante aproximaciones sucesivas a la siguiente pregunta: ¿Qué tipos de habilidades, destrezas, de posibilidades de acción, de tendencias de comportamiento son necesarias para que un niño pueda convertirse en un miembro adulto de la sociedad capaz de afrontar y resolver eficaz y creativamente los problemas habituales que se le planteen en el transcurso de su existencia?

Se trata de responder mediante aproximaciones sucesivas, pues no hay ninguna técnica que proporcione una respuesta unívoca. En todo caso, las "afirmaciones sucesivas" han de contemplar como mínimo a nuestro entender, cinco grandes tipos de capacidades: intelectuales o cognoscitivas, motrices, de equilibrio personal (afectivas), de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

### La secuenciación interniveles.

En el proceso de elaboración del Diseño Curricular de cada uno de los ciclos de enseñanza obligatoria, se parte de los Objetivos Generales de Ciclo y su concreción en Objetivos Generales de Área. A partir de este momento, la concreción progresiva de las intenciones educativas tiene en cuenta, de forma simultánea, los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos y los contenidos de la enseñanza.



La *secuenciación intraniveles*, su punto de partida son los contenidos de un nivel.

En primer lugar, se presentarán los contenidos más fundamentales y representativos, que son también los más generales y simples de todos los que se han seleccionado para este nivel.

Mediante la secuenciación intraniveles, que es el punto de partida de la programación pedagógica, los contenidos del nivel correspondiente se distribuyen en unidades de trabajo que configuran lo que, por convención, llamaremos Unidades Didácticas. En la medida que éstas configuran un proceso de E-A, incluyen también objetivos que denominaremos, por convención, Objetivos Didácticos, con la finalidad de denotar su proximidad a la acción pedagógica. Estos objetivos nada más se diferencian de los de nivel en que se refieren a unidades elementales de contenido, pero son idénticos en cuanto su significado y formulación.

El Diseño Curricular Base de un ciclo (Primer y Segundo nivel de concreción) proporciona los elementos necesarios para llevar a cabo la secuenciación inter e intraniveles, pero se para en este punto, por considerar que las decisiones concretas relativas a los niveles y a las unidades didácticas son ya competencia de la actividad de programación que es precisamente lo que trata de ejemplificar el Tercer Nivel de Concreción del Diseño Curricular de un Ciclo.

### *¿Cómo enseñar?, o el problema de la metodología de enseñanza*

- Para algunos autores -Ausubel y Novak p.e.- los aspectos curriculares y los aspectos instruccionales constituyen dos capítulos relativamente independientes que se han de abordar por separado; el currículum se ocupa únicamente de qué enseñar, de tal manera que, una vez definidos y secuenciados los objetivos y los contenidos de enseñanza, se plantean cuestiones instruccionales relativas a la manera adecuada de enseñar, con la finalidad de asegurar la consecución de los objetivos y el dominio de los contenidos.
- Para otros autores, por ejemplo Stenhouse (1984 pp. 71 y ss) los aspectos curriculares son indisolubles de los instruccionales, hasta llegar, a veces, a proponer la concreción de enseñar mediante la descripción detallada de las actividades de aprendizaje y de las actuaciones del profesor.

El Diseño Curricular opta por la segunda postura aunque sin llegar a lo que propone Stenhouse.

Lo que hace aquí la propuesta del Diseño Curricular es, abordar brevemente algunos temas puntuales: las diferencias individuales y la conveniencia o no de prescribir métodos concretos de enseñanza haciendo por último algunas precisiones sobre la intervención didáctica desde una óptica constructivista.

#### *Diferencias individuales y métodos de enseñanza*

La tesis defendida es que una enseñanza realmente individualizada que tenga en cuenta las diferencias individuales, ha de renunciar a prescribir un método de enseñanza único aplicable a todos los alumnos. La individualización de los métodos de enseñanza.

Existen diferentes alternativas:

En un sistema educativo con unos objetivos, unos contenidos y unos métodos de enseñanza idénticos para todos los alumnos hay dos posibles formas: o bien se excluyen a los que no pueden asumir los aprendizajes estipulados, por considerar que no tiene la competencia intelectual y las aptitudes mínimas exigidas; o bien se les hace repetir el proceso educativo, tantas veces como fuera necesario para asumir estos aprendizajes.

Una segunda alternativa supone un primer nivel de tratamiento real de las diferencias individuales, individualizando el tiempo de exposición de los alumnos al ambiente educativo. El criterio es el ritmo de aprendizaje; los alumnos más lentos necesitan más tiempo y los más rápidos menos.

Un paso importante consiste en llevar a término intervenciones complementarias, al margen del ambiente educativo "standard", que componen las dificultades de los alumnos para llegar a los niveles exigidos.

Otra alternativa, sustancialmente diferente a la anteriores, consiste en individualizar los objetivos y/o contenidos de la enseñanza.

La verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos. Esta postura se basa en que existe una interacción entre la modalidad del tratamiento utilizado y las características de los alumnos, de tal manera que la menor o mayor eficacia del primero depende de la naturaleza de los segundos. La existencia de interacciones de este tipo es una hipótesis que ha dado lugar a numerosas investigaciones. No obstante, de lo que no hay duda es que las relaciones entre las características individuales y los resultados del aprendizaje varían en función del tratamiento educativo.

Por otra parte, hay una relación inversa entre el grado de conocimiento previo pertinente y la cantidad y calidad de la ayuda educativa necesaria para realizar nuevos aprendizajes; a menor nivel de conocimiento previo pertinente, más grande es la ayuda que necesita el alumno; o inversamente, a mayor nivel de conocimiento previo pertinente, es más pequeña la necesidad de ayuda.

De las consideraciones anteriores se desprenden una serie de principios relativos a la manera de impartir la enseñanza que han de incluirse en el Diseño Curricular:

- las características individuales de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias educativas futuras.
- lo que el alumno puede aprender en un momento dado, depende de sus características; pero, y sobre todo, del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione.
- la verdadera individualización, al menos a nivel de enseñanza obligatoria, no consiste en "rebajar" o diversificar objetivos y/o contenidos, sino ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos.

Quizá, hasta aquí, sea lo más destacable que presenta el Diseño Curricular en lo que hace referencia al cómo enseñar.

#### *¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar?*

Se hace hincapié en la evaluación formativa indicando que debe dejar de ser intuitiva para señalar la necesidad de la elaboración de pautas o guiones de observación y en hojas individuales y grupales, especialmente diseñados para facilitar el seguimiento de los procesos.

En este cuadro se reflejan las tres preguntas presentadas y sus relaciones con la evaluación inicial, formativa y sumativa.

|               | Avaluació inicial   | Avaluació formativa   | Avaluació sumativa   |
|---------------|---|---|--|
| Què avaluar?  | Els esquemes de coneixement pertinents per al nou material o situació d'aprenentatge.   | Els progressos, dificultats, bloqueigs, etc., que jalonen el procés d'aprenentatge.   | Els tipus i graus d'aprenentatge que estipulen els objectius (terminals, de nivell o didàctics) a propòsit dels continguts seleccionats.                         |
| Quan avaluar? | Al començament d'una nova fase d'aprenentatge.  | Durant el procés d'aprenentatge.  | Al terme d'una fase d'aprenentatge (cicle, nivell o unitat didàctica).   |
| Com avaluar?  | Consulta i interpretació de la història escolar de l'alumne.<br>Registre i interpretació de les respostes i comportaments dels alumnes a preguntes i situacions relatives al nou material d'aprenentatge. | Observació sistemàtica i pautaada del procés d'aprenentatge.<br>Registre de les observacions en fulls de seguiment.<br>Interpretació de les observacions. | Observació, registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes a preguntes i situacions que exigeixen la utilització dels continguts apresos. |

### 3.- Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria.

En este apartado se trata de reunir las decisiones y las propuestas parciales, formuladas en el transcurso de las páginas anteriores, en una visión articulada de conjunto.

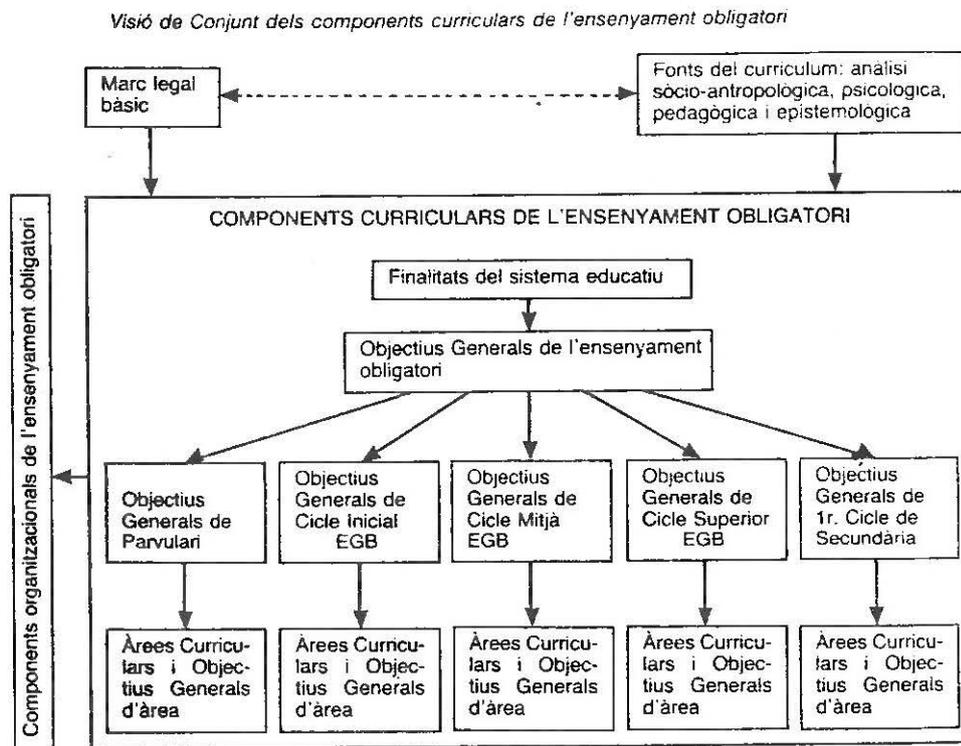
Quizá destacar, siempre siguiendo el trabajo de Coll y colaboradores, algunos principios y opciones fundamentales que configuran esta propuesta:

- La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros.
- El Diseño Curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares, a la vez que explicita las intenciones que hay en su origen y proporciona un plan para llevarlas a término. Es un proyecto abierto a las modificaciones y las correcciones que surjan de su obligación y desarrollo. Se nutre de cuatro puntos básicos de información:
  - las referidas a las formas culturales, la asimilación de las cuales es necesaria para el crecimiento personal del niño (análisis sociológico y antropológico).
  - las referidas a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal (análisis psicológico).
  - las referidas a la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje. (análisis epistemológico)
  - las referidas a la misma práctica pedagógica (análisis pedagógico)

- Adopta una estructura fundamentalmente abierta y deja un amplio margen de actuación al profesor, que ha de adaptarlo a cada situación particular. El Diseño no es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve de base a la programación.
- Refleja una concepción del aprendizaje escolar, la idea directriz es que los procesos de crecimiento personal implican una actividad mental constructiva del alumno.

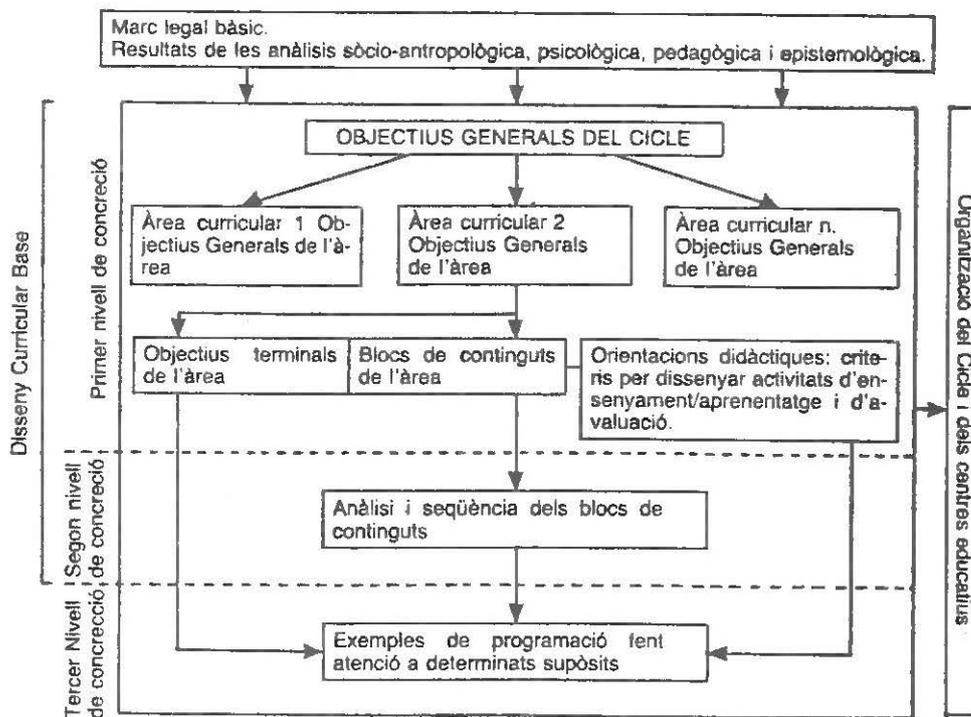
*La estructura del Diseño curricular*

En este primer cuadro ( Coll, 1986, p.72) se presenta una visión de conjunto de los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria, desde las finalidades del sistema educativo hasta los Objetivos Generales de Área.



Este otro modelo (Coll, 1986, p. 73) proporciona una visión de conjunto de la estructura del Diseño Curricular de cualquier ciclo de la enseñanza obligatoria.

*Visió de conjunt de l'estructura del Disseny Curricular d'un cicle qualsevol de l'ensenyament obligatori.*



**El primer nivel de concreción**

Establecidos los Objetivos Generales de Área, su concreción posterior exige precisar los aprendizajes específicos que favorecen la adquisición de los tipos y subtipos de capacidades que se estipulan en estos objetivos.

Eso supone determinar simultáneamente dos aspectos: los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes. El resultado de esta operación conduce a los Objetivos Terminales de Área y a los Bloques de Contenidos de las áreas curriculares.

Por ello, la estructura interna del primer nivel de concreción quedaría así (p.76):

*L'estructura interna del primer nivell de concreció*

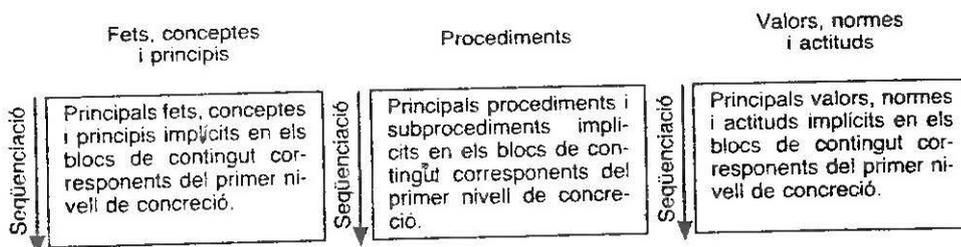
| CICLE .....                                      | ÀREA CURRICULAR .....                                       |   |
|--|---|---|
| <b>BLOCS DE CONTINGUTS</b>                       | <b>OBJECTIUS TERMINALS</b>                                  | <b>ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES</b>   |
| A. Fets, conceptes i principis<br>.....<br>..... | A. Relatius a fets, conceptes i principis<br>.....<br>..... | Criteris per dissenyar activitats d'ensenyament/aprenentatge.<br><br>Criteris per dissenyar activitats d'avaluació inicial, formativa i sumativa. |
| B. Procediments<br>.....<br>.....                | B. Relatius a procediments<br>.....<br>.....                |   |
| C. Valors, normes i actituds<br>.....<br>.....   | C. Relatius a valors, normes i actituds<br>.....<br>.....   |   |

**El segundo nivel de concreción**

Precisa qué enseñar (contenidos y Objetivos Terminales de las distintas áreas curriculares) ofrece criterios guía sobre cómo enseñar y evaluar (orientaciones didácticas), pero no dice nada todavía sobre cuándo enseñar, sobre la secuenciación y la temporalización de los aprendizajes a lo largo del ciclo.

El resultado del análisis de los bloques de contenido, que configuran el primer nivel de concreción, así como la propuesta de secuenciación de los elementos que el análisis señalado permite identificar, configuran el segundo nivel de concreción (p. 77):

*L'estructura interna del segon nivell de concreció*



### El tercer nivel de concreción

El carácter abierto del Diseño Curricular reside precisamente en su posible adaptación a la singularidad de cada centro, elaborando proyectos educativos y programaciones ajustados a las necesidades y peculiaridades de cada caso. El tercer nivel no forma parte, pues, en sentido estricto, del Diseño Curricular, sino que ilustra las maneras de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo.

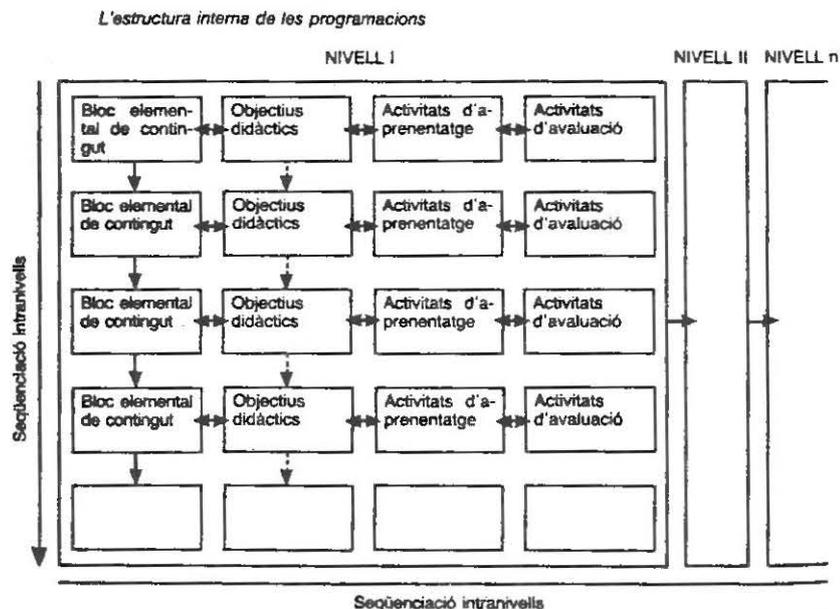
Entre los supuestos conviene destacar:

- las necesidades educativas especiales de los alumnos,
- la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro;
- las competencias profesionales del profesorado y sus opciones por lo que hace referencia a sus acciones didácticas específicas.

Sea lo que sea la naturaleza de los supuestos, esta tarea exige dos pasos:

- la planificación y la distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo, y
- la planificación y temporalización, dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes.

La estructura interna de las programaciones viene representada en este cuadro (p.82):



### *El tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales en ámbito curricular.*

La puesta en práctica de los principios de normalización y de integración de todos los alumnos en el sistema escolar ordinario, exige abordar el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales en el marco del Diseño Curricular Base. Hoy no tiene sentido diferenciar o contraponer totalmente el Diseño Curricular de la Educación Ordinaria, por una parte, y los Diseños Curriculares de la Educación Especial, por otra.

El Diseño Curricular Base se encuentra siempre sujeto a las adaptaciones diversas en función de las Necesidades Educativas concretas de los alumnos a los que se aplica. El Diseño cumple, pues, con una función normalizadora e integradora en el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales.

No obstante, las referencias y las prescripciones sobre la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, con las cuales sería necesario complementar el Diseño Curricular Base, tendría que contemplarse en dos ámbitos complementarios:

#### *a.- Referencias explícitas a las necesidades educativas especiales.*

En este ámbito situamos los elementos siguientes:

- Aspectos conceptuales generales sobre las necesidades educativas especiales y sus tipos.
- consideraciones generales sobre la relación de las necesidades educativas especiales y los handicaps.
- Consideraciones generales sobre los procesos de identificación de las necesidades educativas especiales y la determinación de las actuaciones educativas.

#### *b.- Elementos implícitos referidos a las necesidades educativas especiales.*

Son todos aquellos que, aludiendo directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, pueden facilitar, desde el contexto del Diseño Curricular Base de la enseñanza obligatoria, elementos preventivos de estas necesidades y de flexibilización de las actuaciones educativas, con tal de adecuarse a las diferentes características de los alumnos sean cuales sean sus necesidades.

Son fundamentales los siguientes:

- Claridad y simplicidad en la redacción de materiales curriculares y Orientaciones y Programas en general, así como la máxima coherencia formal con esta propuesta curricular marco.

- Introducción en el Diseño Curricular Base, de aquellos objetivos y contenidos que puedan servir para la detección de posibles necesidades educativas especiales.
- Cuidado especial, meticulosidad y ampliación de las orientaciones didácticas relativas a los contenidos y objetivos que tradicionalmente presentan más dificultades a los alumnos en general, ofreciendo diferentes sugerencias metodológicas y actividades alternativas para la adaptación de los procesos de E-A. a las características individuales.

Es importante clasificar el concepto y tipos de necesidades educativas (pp.84 y ss) ya que no tienen un significado del todo unívoco.

Dos postulados básicos explicitados en la legislación educativa: el derecho a la educación de todos los ciudadanos y la consideración de que los fines de la educación son los mismos para todos los ciudadanos. Así pues, y desde un punto estrictamente educativo, todos los niños participan de las mismas necesidades: de precisión de aquellos medios y recursos de orden material y personal que les permiten acceder a los fines generales de la educación en el ejercicio del correspondiente derecho; en consecuencia, el concepto de necesidades especiales se sitúa en este mismo contexto remarcando aquello que es más específico, es decir, la provisión de aquel tipo de recursos que necesiten más prioritariamente algunos niños.

Dos grandes clases o tipos de necesidades educativas especiales, que de acuerdo con el marco curricular, corresponden a:

- El primer grupo de necesidades educativas serían presentadas por aquellos alumnos para los cuales, y atendidas sus características personales, hace falta diseñar y dirigir actuaciones educativas que impliquen, fundamentalmente, modificaciones curriculares por lo que hace referencia a los contenidos y los objetivos enunciados en el currículum escolar.
- El segundo grupo de necesidades educativas haría referencia a medios menos específicos y afectaría básicamente a modificaciones y adaptaciones curriculares que incidirían en las características y tipos de actuaciones descritas en las Orientaciones didácticas y la evaluación, incluidas en el currículum de la enseñanza obligatoria.

En el cuadro de la página 100 pueden apreciarse las "Necesidades educativas especiales y áreas curriculares".

El hecho de que en un pasado reciente se hayan tomado decisiones sobre las actuaciones educativas y el emplazamiento escolar de muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales, y fundamentalmente desde la óptica que ponía el énfasis en el handicap, disminuciones, deficiencias, etc. del

ESTRUCTURA DE LES ÀREES CURRICULARS

| Continguts | Objectius   | Orientacions Didàctiques | Orientacions per a l'avaluació  |
|------------|---|--------------------------|---|
|            | <p>1. <i>Necessitat d'adequacions específiques del currículum:</i><br/>Continguts i Objectius.</p> <p>a) Temporalització i/o seqüenciació d'objectius i continguts.</p> <p>b) Priorització d'aprenentatges de determinats continguts i objectius.</p> <p>    b.1. inclosos en les àrees curriculars</p> <p>    b.2. complementaris (annexos als currículums)</p> <p>c) A l'accés a objectius i continguts complementaris a les àrees curriculars.</p> |                          | <p>2. <i>Necessitat de provisió de mitjans específics d'accés al currículum pel que fa a:</i></p> <p>a) Situacions educatives: segons l'estil d'aprenentatge de l'alumne, les necessitats de l'àrea, les característiques del medi social i emocional del context de l'aprenentatge, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- treball en grup gran</li> <li>- treball individual</li> <li>- treball en grup reduït</li> <li>- activitats específiques en el context familiar i/o social ampli (lleure, etc.)</li> <li>- altres situacions</li> </ul> <p>b) Recursos personals: intervenció-col·laboració més o menys permanent; amb major o menor periodicitat de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mestre tutor</li> <li>- mestre de suport itinerant</li> <li>- mestre de suport fix</li> <li>- EAP</li> <li>- auxiliar</li> <li>- fisioterapeuta</li> <li>- director del centre</li> <li>- familiars de l'alumne</li> <li>- altres recursos</li> </ul> <p>c) Materials</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- llibres de text i altres materials gràfics a l'abast per a l'aprenentatge d'objectius del currículum</li> <li>- aparells per al desplaçament: cadira de rodes, bastons, etc.</li> <li>- aparells per a la comunicació oral o escrita: suvag, ajuts gràfics per a la comunicació no vocal, etc.</li> <li>- aparells per al seguiment general de les activitats de classe: taules i cadires adaptades, etc.</li> </ul> <p>d) Condicions per a l'accés físic a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condicions arquitectòniques: <ul style="list-style-type: none"> <li>d'accés a les dependències del centre: rampes, ascensor, portes amples, etc.</li> <li>d'accés autònom a l'ús de serveis del centre: baranes, wc, etc.</li> </ul> </li> <li>- transport escolar: col·lectiu, individual, etc.</li> </ul> |

Necessitats  
Educatives  
Especials

alumno, obliga a tratar el tema de las relaciones entre las necesidades educativas y los handicaps con cuidado y detenimiento.

En Cataluña los cambios conceptuales, normativos, de enfoque técnico, implican una fuerte evolución fomentada en los principios educativos de individualización, sectorización, integración y normalización.

Fruto de esta misma evolución aparece la necesidad de dar prescripciones para la atención educativa de todos los alumnos, sea el que sea el grado de especificidad de sus necesidades en el contexto de un único marco de orientaciones y programas para la escolaridad obligatoria, superando lo que, de otra forma, podría llegar a ser un currículum para cada necesidad educativa y/o handicap.

En resumen, unos apartados y otros -"necesidades educativas especiales y handicaps" y "necesidades educativas especiales en las áreas"- han de construir una "red" de referencias mutuas que faciliten complementariamente la respuesta desde el currículum hasta las cuestiones planteadas según el handicap y según las necesidades educativas especiales de forma complementaria.

Todo lo expuesto últimamente se refleja en el cuadro de la página 102

Un último problema puede plantearse: la identificación de las necesidades educativas especiales y la determinación de las actuaciones educativas correspondientes.

El concepto de necesidades educativas especiales se caracteriza por su referencia a actuaciones educativas, es decir, definimos la necesidad educativa especial para la actuación -provisión de medios de acceso al currículum y modificaciones específicas de éste- que desde un punto de vista educativo hemos de desarrollar a la vista de unas características que observamos en el alumno. Así pues, el término necesidades educativas especiales nos lleva a otro concepto: el "de actuaciones educativas especiales" que se imbrica estrechamente con el primero.

En el contexto de una clase determinada (AO, AEE y Aula de CEE), una actuación educativa presenta un mayor grado de especificidad en la medida que:

- Se diferencia más ostensiblemente de las actuaciones educativas previstas y dirigidas a la mayoría de alumnos de determinada clase, y/o de un ciclo y/o un curso.
- Puede implicar procesos de programación específica y detallada (priorización de contenidos y objetivos, concreción por escrito de objetivos y actividades, etc.)

En estos términos, las actuaciones educativas que presentan un mayor grado de especificidad son las que tienen relación con la elaboración y aplicación de Programas de Desarrollo Individual, (PDI).

En el cuadro de la página 103 se describe el proceso de determinación de actuaciones educativas en relación con las necesidades educativas más o menos específicas, en el supuesto de un grupo-clase integrado por alumnos de diferentes características individuales.

*Necessitats educatives especials, handicaps i àrees curriculars.*

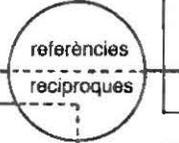
Les necessitats educatives especials en el context de les àrees curriculars.

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Àrea de Comunicació i Llenguatge | Annex: les necessitats educatives especials en l'àrea de Comunicació i Llenguatge (enumeració i descripció) |
| 1r. nivell de concreció          | Exemple: necessitat d'aprenentatge dels sistemes de comunicació alternatius i augmentius de la parla        |
| Àrea de ...                      | Annex: les necessitats ...  |

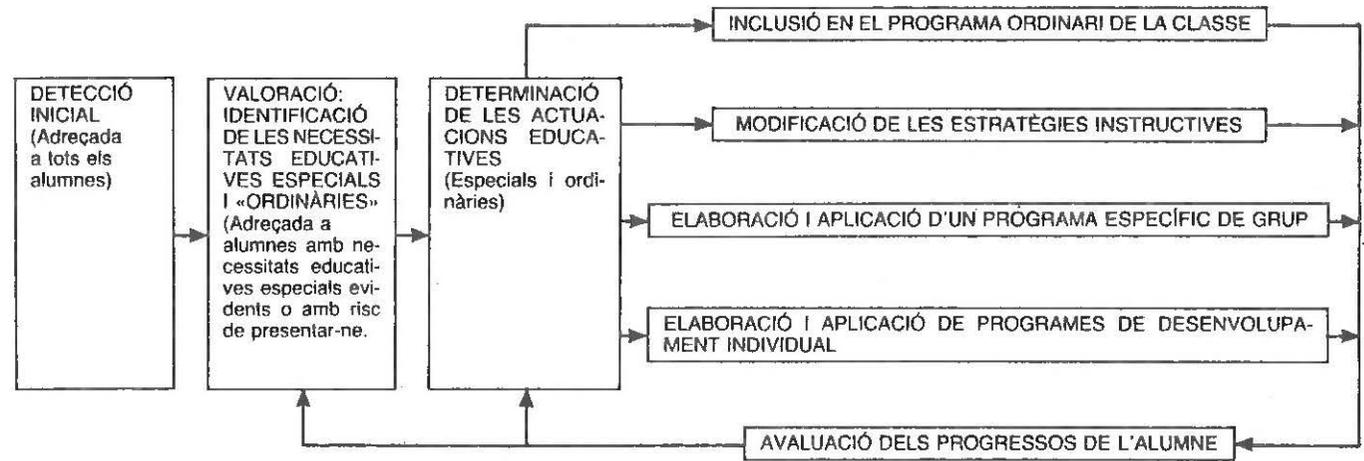
Etc.

Apartats sobre les necessitats educatives especials i els handicaps

|   |
|---|
| <p><i>La paràlisi cerebral</i></p> <p>a) Característiques dels alumnes P.C.</p> <p>b) 1. Adaptacions específiques al currículum.</p> <p>1.1. ....</p> <p>1.2. ....</p> <p>1.3. ....</p> <p>Aprenentatge i ús —en alumnes amb greus afectacions físiques— de sistemes de comunicació alternatius i augmentatius de la parla</p> <p>2. ....</p> |
| <p><i>La sordesa</i></p> <p>a) Característiques dels alumnes amb sordesa</p> <p>b) 1. Adequacions específiques del currículum</p> <p>1.1. ....</p> <p>1.2. ....</p> <p>1.3. Aprenentatge i ús de sistemes alternatius i augmentatius de la parla</p> <p>2. ....</p>   |



*El procés d'identificació de necessitats educatives i la determinació de les actuacions educatives més adequades per a cada alumne, ateses les seves capacitats individuals.*



Por específicas que sean las respuestas y las actuaciones educativas que dirigimos a cada alumno, deberíamos tener siempre presentes los principios siguientes:

- Los PEG (Programas Específicos de Grupo) los PDI (Programas de Desarrollo Individual) y las modificaciones de las estrategias que se pueden situar entre los dos tipos de programas y el programa ordinario de la clase, se han de elaborar y aplicar en estrecha conexión con éste último.
- El currículum de la enseñanza obligatoria ha de ser un punto de partida fundamental para cualquier programación más o menos específica y/o individualizada.
- Para la elaboración de programas dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales puede ser conveniente utilizar materiales, curriculares o no, que complementen las Orientaciones y Programas de Enseñanza Obligatoria.
- Por específico que sea el programa (PDI o PEG) ha de plantear un objetivo fundamental: proporcionar al alumno aquellas actuaciones que le ayuden a integrarse en programas menos específicos y, en definitiva, al programa ordinario de la clase en la medida en que sea posible.

#### 3.4.3.- Comentario y conclusiones

Hemos pretendido a lo largo de este análisis, necesariamente sucinto, esclarecer cuál es la alternativa actual al sistema de enseñanza obligatoria para Cataluña y describir cuáles son las opciones fundamentales.

No deseamos criticar ni los fundamentos en que se basa ni la estructura que se monta. Sólo constatar que es un primer marco, fundamentado y diseñado para desarrollar y promover cambios importantés en estos niveles de enseñanza.

En este momento debemos destacar los puntos más sobresalientes a nuestro modo de ver, unas veces para recalcar algún tema de interés, otras para constatar posibles lagunas, deficiencias o dudas en su estructura.

- Es un proyecto y por tanto un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica y una ayuda para el profesor. Como tal ha de entenderse.
- La utilidad del Diseño, en este caso, surge de la necesidad de evitar que se produzca un vacío entre las intenciones educativas, los principios y las orientaciones generales y la práctica real en las aulas.
- No obstante, a nuestro modo de entender, hoy ya presenta algunos problemas iniciales ciertamente sustanciales:

- Todo el proyecto en general de reforma de la enseñanza obligatoria en Cataluña y este marco curricular en particular, es muy poco conocido -en toda la amplitud de la palabra- por los profesionales de la educación.
- El punto de partida de esta reforma, de la cual este marco es un eslabón importantísimo, carece de una política paralela de formación inicial y permanente del profesorado, problema que siempre ha ocurrido en todo el Estado Español, aunque se diga que: "los Diseños Curriculares que se elaboren cumplan la función que les corresponde: contribuir a la formación inicial y al perfeccionamiento profesional de los profesores, estimular la renovación y la creatividad pedagógicas y, en último término, coadyuvar a la mejora de la calidad de la enseñanza" (p.99).  
Creemos que eso no es en ningún caso totalmente cierto en lo que se refiere al profesorado.
- Aunque pretende ser un Diseño equilibrado en cuanto a sus fuentes, (esencialistas, progresistas y sociológicas, según su terminología) las psicológicas -progresistas- orientan en exceso -desde nuestro punto de vista- todo el Diseño, aunque son coherentes con el tipo de educación que presentan. ¡Pensemos que este Marco es para toda la enseñanza obligatoria!... aunque se señale que: "Todo parece sugerir que hay algunos universales cognoscitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas" (p. 12).
- Por último, al plantear el problema de la responsabilidad respectiva de la Administración y de los profesores en la elaboración del currículum, aun optando por un modelo que se denomina "abierto", concede mucha responsabilidad a la Administración, lo que lo convierte en un modelo más central-periférico que periférico central.
- Hay que señalar por otra parte el proceso de elaboración del Diseño Curricular no es más que una primera fase que debe completarse con el proceso de desarrollo correspondiente, por eso podemos creer que va a promoverse una campaña de difusión que lleve a una adopción eficaz después de un período de experimentación, ya que un Diseño es un instrumento perfectible indefinidamente.  
Como marco coherente e integrador creemos que puede ser válido a medio plazo.
- Para finalizar este comentario, nos hacemos eco del "conjunto de actuaciones sin las cuales la reforma curricular, y con ésta la reforma educativa, corre el peligro de convertirse en una reforma

puramente burocrática (...). Debemos abarcar como mínimo, los siguientes puntos:

- Incluir las cuestiones curriculares, y más concretamente el análisis y discusión de los Diseños Curriculares elaborados, en la formación inicial y permanente de los profesores;
- potenciar la realización de experiencias que, utilizando como marco los Diseños Curriculares elaborados, nos muestren posibles usos diferenciales
- en función de las características y tipos de organización de los centros, opciones didácticas concretas,... para elaborar proyectos pedagógicos de centro;
- promover la realización de experiencias que, utilizando como marco los Diseños Curriculares elaborados, tengan como finalidad elaborar y contrastar estrategias y procedimientos adecuados para el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales.
- promover investigaciones que tengan como finalidad la confección de materiales didácticos e instrumentos de intervención didáctica.
- facilitar la incorporación y la difusión de las aportaciones generadas para el desarrollo de los Diseños Curriculares, y velar por su actualización y revisión constantes". (p. 99)

### 3.5.- Aplicación de la reforma

En 1982 el Ministerio marcaba la siguiente línea:

"Resulta manifiesto que un cambio de esa magnitud no puede aplicarse, con garantías de éxito, de forma inmediata ni sin unos períodos de experimentación y una evaluación rigurosa. En consecuencia, se hace necesario cubrir una serie de fases que vaya acercando previamente los estudios actuales de BUP y FP a ese objetivo que representa el T.C., a la vez que se adecúan los centros y se prepare al profesorado para la reforma.

A título indicativo señalaremos las siguientes fases:

- 1º. Escolarización al 100% de los alumnos de 14 y 15 años, mediante la implantación obligatoria de Cursos educativos y de orientación para el empleo, para todos aquellos no inscritos en Bachillerato o FP-1.  
(Esta escolarización debería realizarse en un plazo máximo de dos años).
- 2º. Aplicación de medidas urgentes de reformas parciales en FP-1 y BUP, que redujeran gradualmente las diferencias entre uno y otro tipo de estudios.

En FP-1 podría iniciarse, desde el primer momento, una reforma más profunda, con reducción de los contenidos y flexibilizando el sistema, mediante el establecimiento de un mínimo de materias obligatorias y un amplio abanico de optativas. Asimismo deberían reducirse los contenidos del Bachillerato, con un incremento importante de las EATP.

A la vez se establecerían los mecanismos adecuados para la coordinación de los equipos pedagógicos afines de los centros de FP-1 y BUP.

Un calendario posible de implantación de estas reformas parciales podría ser:

1983-84: Experimentación (un centro/prov).

1984-85: Evaluación de la experiencia.

1985-86: Generalización.

1986-87: Todos los alumnos de 14-15 años escolarizados en FP o BUP.

3º. Suavizar/eliminar los tránsitos de EGB al Bachillerato y FP-1, en contenidos, métodos y coordinación de los equipos pedagógicos (entre 1983 y 1986).

4º. Implantación del Tronco Común.

1987-88: Experimentación (un centro/prov).

1988-89: Evaluación.

1989-90: Generalización." (12)

Sin embargo, este plan teórico de aplicación no se ha seguido y se ha pasado a la experimentación directa de la reforma en centros pilotos.

En algunas Comunidades Autónomas, la experimentación comenzó en el curso académico 1983-84, con los que estos alumnos terminaron en el curso 84-85 el T.C.

En Cataluña los centros experimentales se nombraron en Agosto de 1984; por lo que en este curso académico se estrenó la experimentación de la reforma. Una experimentación de la reforma del primer ciclo de enseñanza secundaria que viene unida a la experimentación en el ciclo superior de la EGB (siguiendo, en parte, las líneas anteriormente marcadas) y que ha tenido continuidad en el tiempo y en sus postulados, como puede observarse en el anexo relativo a legislación.

### 3.6.- *Perspectivas.*

La pretendida reforma de las EE.MM. se inscribe en un proceso mucho más amplio, como es lógico, que, en general, pretende tanto adecuar el sistema

educativo a las nuevas exigencias político-sociales, culturales y científicas, como mejorar la calidad de enseñanza del propio sistema.

La ya "vieja" reforma de la 1ª etapa de EGB, la implantación de la Ley de Autonomía Universitaria (LRU) o de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) han provocado:

- \* Un vacío de "indecisión" e inadecuación en el período "central" del sistema (10-17 años).
- \* La necesidad de "contextualizar" debidamente la articulación general del sistema educativo ( a lo que apunta la anunciada "Ley Orgánica del Sistema Educativo" -LOSE-)
- \* Un replanteamiento de la situación del profesorado (ya iniciado al menos como "deseo", al haberse iniciado los "trámites" para la elaboración del "Estatuto del Profesorado").
- \* Un análisis en profundidad de las deficiencias del sistema.

Parece claro hoy, después de la revisión crítica efectuada, que, a la vez que articular de nuevo el sistema educativo, es preciso:

- \* Reestructurar la acción docente, su formación y perfeccionamiento
- \* Replantearse la dotación material y personal de los centros educativos.
- \* Adecuar la participación de todos y potenciar la autonomía.
- \* Optimizar la organización interna de los Centros.
- \* Revisar el seguimiento de la acción educativa de los centros.
- \* Redefinir la acción curricular del sistema.
- \* .../....

La incidencia de este necesario "debate" interno y externo sobre el sistema, que comentábamos, ha producido una reflexión que es preciso tener muy en cuenta. A la vez, que, haciendo referencia a la "Reforma de las EE.MM", se ha provocado una desorientación bastante generalizada, por la proliferación de "soluciones" y por la indecisión -posiblemente cauta y seria- de adoptar una línea de reforma.

En aquellos momentos la "tendencia" parecía ser: el dar paso a una estructuración general del sistema de acuerdo a los siguientes conceptos:

| NIVEL EDUCATIVO       |    | PERÍODO                             | ESTRUCTURA  |
|-----------------------|----|-------------------------------------|---|
| EDUCACIÓN INFANTIL    | 0  | 0-6 años                            | Período obligatorio, pero de fuerte y creciente demanda social. Complementario de la atención familiar.<br><br>Se pretende evitar el que sea una prematura iniciación escolar   |
|                       | 1  |                                     |   |
|                       | 2  |                                     |   |
|                       | 3  |                                     |   |
|                       | 4  |                                     |   |
|                       | 5  |                                     |   |
| EDUCACIÓN BÁSICA      | 6  | Educación Primaria<br><br>6-12 años | Período OBLIGATORIO de "iniciación" cultural integrada tendente a:<br><br>- Dominar las técnicas instrumentales<br>- Desarrollar estrategias de aprendizaje<br>- Operar con informaciones en íntima conexión con la realidad contextual |
|                       | 7  |                                     |   |
|                       | 8  |                                     |   |
|                       | 9  |                                     |   |
|                       | 10 |                                     |   |
|                       | 11 |                                     |   |
| (Período Obligatorio) | 12 | Nivel Intermedio<br>12-15 años      | Período OBLIGATORIO<br>Currículum por "Áreas de conocimiento" con tratamiento interdisciplinar  |
|                       | 13 |                                     |   |
|                       | 14 |                                     |   |
| ENSEÑANZA SECUNDARIA  | 15 | 15-18 años                          | Período NO OBLIGATORIO, tendente a proporcionar bases especializadas y sistematizadas.<br><br>Configurado por "opciones diversificadas"   |
|                       | 16 |                                     |   |
|                       | 17 |                                     |   |
| ENSEÑANZA SUPERIOR    | 18 |                                     |   |

De un modo gráfico, tendríamos la siguiente estructura del sistema educativo:

|    |   |                       |   |                        |
|----|---|-----------------------|---|------------------------|
| 18 | ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y POST-SECUNDARIA |                       | ↑ | Enseñanza Superior     |
| 17 | ENSEÑANZA SECUNDARIA                      |                       |   | Enseñanza Secundaria 2 |
| 16 |   |                       |   |                        |
| 15 |   |                       |   |                        |
| 14 | NIVEL INTERMEDIO                          | EDUCACIÓN OBLIGATORIA |   | Enseñanza Secundaria 1 |
| 13 |   |                       |   |                        |
| 12 |   |                       |   |                        |
| 11 |   |                       |   |                        |
| 10 | EDUCACIÓN PRIMARIA                        |                       |   | Enseñanza Primaria     |
| 9  |   |                       |   |                        |
| 8  |   |                       |   |                        |
| 7  |   |                       |   |                        |
| 6  |   |                       |   |                        |
| 5  |   |                       |   |                        |
| 4  |   |                       |   |                        |
| 3  | EDUCACIÓN INFANTIL                        |                       |   | Enseñanza Preescolar   |
| 2  |   |                       |   |                        |
| 1  |   |                       |   |                        |

Después veremos la "adecuación" a los sistemas de nuestro entorno continental y cultural, como criterio de "confiabilidad" de estas pretensiones. Ahora es preciso constatar una "dinámica" importante en el planteamiento de soluciones anunciadas para el período 10-17 años habidas desde 1980 hasta este momento.

Las soluciones parecen ahora menos "complicadas" en su estructura y más acordes con planteamientos psicológicos y de adecuación a la realidad internacional. Con todo, no creemos resueltos los problemas inherentes a esta reforma. Tanto la organización del Nivel Intermedio y del período de Enseñanza Secundaria, como la aplicación de nuevas estrategias docentes a los mismos van a ser las claves de solución y no sólo esta "articulación" externa, por más que suponga en sí misma un avance importante respecto a los planteamientos primeros.

Más adelante, en el capítulo 5, *Propuesta para el debate*, profundizamos en estos y otros pormenores y criticaremos el modelo propuesto por el MEC (1987). Uno de los mayores cambios radica en favorecer la propuesta 12-16 en contra de la 12-15, hasta ahora comentada.

### 3.7.- Referencias bibliográficas. Bibliografía. Legislación

- (1) MARAVALL, J.M. (1984) *La reforma de la enseñanza*. Laia. Barcelona.
- (2) MEC (1981). *La Enseñanza Media en España*. Servicio Publicaciones MEC. Madrid.
- (3) MEC(1982). "Proyecto de estructura de las Enseñanzas Medias". *Revista de Educación*. Nº 271. Octubre-Diciembre. Monográfico. Servicio Publicaciones MEC. Madrid.
- (4) MEC (1983. *Hacia la reforma*. Dirección General de EE.MM. Madrid.
- (5) y (6) *Revista de Educación*. Nº 271 Octubre-Diciembre de 1982. Servicio Publicaciones MEC. Madrid.
- (7) y (8) *EL PAIS. (Suplemento de Educación)*. (1985) de 26 de Marzo. Declaraciones de D. José Segura, Dirección General de Enseñanzas Medias, y D. Patricio de Blas, Subdirector de Ordenación Académica.
- (9) MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Op. Cit.
- (10) ESPINOSA, A. (1985). "La reforma de EGB asumida por todos los sectores" *Escuela Española*. Nº 2766. 9 de mayo. Pg. 3
- (11) MEC (1984). *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*. Dirección General de EE.MM. Madrid. (2ª).
- (12) \* Varios (1982). *Revista de Educación*. Nº 271. Octubre-Diciembre.

- Bibliografía referida al proyecto de Reforma de la U.C.D.

- AMARA CAAMAÑO, B. (1982). "Análisis de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Notas para una alternativa." *Documentación E.I.* Nº 1. MEC. (Año VI).
- COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS (1981). "Puntualizaciones al proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias". *Boletín*. Madrid. Octubre de 1981.
- \* "Encuesta sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias. Magisterio Español. Nº 10650. Julio de 1982.
- COLL, C. (1986) *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona
- FERE (1982). "Informe de FERE sobre el proyecto de reforma de las EE.MM." *Boletín de la FERE*. Nº 246. Enero, 1982.
- FETE (1982). "Alternativa de la FETE a la reforma de las EE.MM.".
- \* *Nuestra Escuela*. Abril, 1982.
  - \* *Profesiones y Empresas*. Julio, 1982.
- GONZALO LAZARO, (1982). "La reforma de las EE.MM." *Nuestra Escuela*. Abril, 1982.
- INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE OVIEDO. (1982). "Informa sobre las reformas de las EE.MM." *Profesiones y Empresas*. Nº 70. Febrero, 1982.
- MEC (1981). *La enseñanza Media de España*. MEC. Madrid.
- (1981). "Nº monográfico dedicado a la Reforma de las EE.MM.". *Documentación E.I.* nº 2. 1981 (V).
- OLIVEROS y Otros (1981). "Reflexiones en torno al proyecto de reforma de las EE.MM." *Documentos E.I.* Nº 1. MEC. Madrid. 1982 (VI).
- RODRIGUEZ, R. (1982) "La reforma de las Enseñanzas Medias a debate". *La Escuela en acción*. Nº 10424. Enero, 1982.
- SANCHEZ FORTEA, J. (1982). "Reforma en enseñanzas Medias e incidencias sobre el empleo". *Profesiones y Empresas*. Noviembre, 1982.
- TORRE, J.M. (1981). "La reforma de las Enseñanzas Medias". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 83. Noviembre, 1981.
- TORREBLANCA, J. (1981). "Aproximación al proyecto de reforma de las EE.MM." *Andecha Pedagógica*. Nº 2601. Noviembre, 1981.
- VARIOS.:
- \* (1981). "La EGB y la reforma de la enseñanza media". *Escuela Española*. Nº 2601. Noviembre, 1981.
  - \* (1981). Reforma de las enseñanzas medias". *Comentario sociológico*. Nº 35-36. 1981.
  - \* (1981). "En torno a la reforma de las Enseñanzas Medias". *Mosaico*. Nº 1. Noviembre, 1981.
  - \* (1982). "Reforma de las EE.MM. y enseñanzas técnico-profesional". *Profesiones y Empresas*: Nº 71. Marzo, 1982

- \* (1982). "Consideraciones y sugerencias al proyecto de Reforma de EE.MM. en respuesta a la consulta pública del MEC". *Profesiones y Empresas*. Nº 75.1982.
  - \* (1982). "El PSOE ante la reforma de las EE.MM." *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 86. Febrero, 1982.
  - \* (1982). "La reforma de enseñanzas medias." *Nuestra Escuela*. Nº 40. Abril, 1982.
- VICENTE, M. (1981). "Reforma de las enseñanzas Medias." *Crítica*. Nº 689. Noviembre, 1981.

– *Bibliografía referida al actual proyecto de reforma. (1er. momento).*

- AGRUPAMENT D'ENSENYAMENTS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL DE CATALUNYA: "El tronc comú". *Full informatiu*. (Sin lugar ni fecha de publicación).
- COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS (1984). "El sistema educativo: alternativas y soluciones". *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*. Octubre. Madrid.
- FONTAN, A. (1985). "La reforma del Bachillerato o un roto por un descosido". *ABC de la educación*. 12 de marzo. Madrid.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1983). *L'Ensenyament secundari a Catalunya. Proposta d'un model educatiu*. Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Ensenyaments Professionals i Artístics. Barcelona.
- \* (1983). *L'Ensenyament Secundari a Catalunya. Proposta d'un nou model educatiu*. Generalitat de Catalunya. Direcció General de Batxillerat. Barcelona.
  - \* (1984). *1er. cicle d'ensenyament Secundari a Catalunya. (Model de l'escolarització de 14 a 16 anys)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
  - \* (1985). *1er. cicle d'ensenyament Secundari : qüestions generals*.
  - \* Vol. I. Generalitat de Catalunya. Barcelona
  - \* (1985). *Experimentació del 1er. cicle d'ensenyament secundari*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- GONZÁLEZ ROLDAN, G. (1984). "Características tipológicas de la reforma de las Enseñanzas Medias." *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*. Septiembre-Octubre. Madrid.
- IGLESIAS, M. (1984). "La situación de la Reforma de las Enseñanzas Medias en el curso 83/84". *Patio abierto*. Nº 10-11. Abril-Julio.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1984). *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*. Junta de Andalucía. Enero.
- JUNTA DE EXTREMADURA (1984). *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*. Junta de Extremadura. Otoño.
- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Laia. Barcelona.
- MEC:
- (1984) *Hacia la reforma (folleto)*. Dirección General de Enseñanzas Medias. MEC. Madrid. Junio, 1983.
  - (1983). *Hacia la reforma (tríptico)*. Dirección General de Enseñanza Media. MEC. Madrid. Junio, 1983.
  - (1983) *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*. Dirección General de Enseñanzas Medias. MEC. Julio. Madrid.
  - (1984) *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*. Dirección General de Enseñanzas Medias. MEC. Julio. Madrid.
  - (1984). *Nueva revista de Enseñanzas Medias*. MEC. Madrid.

- nº 3 Otoño. 1983
  - \* Información sobre el proyecto, elaboración y autores del diseño de asignaturas.
- nº 4. Invierno. 1983.
  - \* Información sobre las primeras jornadas conjuntas de los centros experimentales en Septiembre de 1983.
- nº 5. Primavera. 1984.
  - \* Información sobre el área de Ciencias de la Materia y el hombre.
- nº 6. Verano. 1984.
  - \* Información sobre el área de tecnología
- nº 7. Otoño. 1984.
  - \* Información sobre el idioma.
  - \* Ampliación de la Reforma. Evaluación. Encuesta profesores y alumnos.
- nº 8 Invierno. 1984.
  - \* Información sobre Lengua y Literatura.
  - \* Información sobre el área Artística.

OVEJERO SANZ, M.P. (1984). "La reforma de las Enseñanzas Medias (REM)". *Eskola*. Nº 6.

EL PAIS (1985):

- Declaraciones de José Segovia (Director General de Enseñanzas Medias) y de Patricio de Blas (Subdirector de Ordenación Académica) *El País. Suplemento Educativo*. 26 de marzo. Madrid.

RUBAL RODRIGUEZ, X. y SANTOS REGO, M.A. (1985). "La reforma de las enseñanzas medias y fortalecimiento del papel orientador del profesor". *Bordón*. Nº 256. Enero-Febrero. S.E.P. Madrid.

SEGOVIA, J. (1984). "La reforma de las Enseñanzas Medias: Justificación y proceso". *Boletín Oficial de Doctores y Licenciados*. Septiembre-Octubre. Madrid.

SOLER VAZQUEZ, E. (1984). La reforma de las enseñanzas medias". *Padres y maestros*. Nº 109-110. La Coruña.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS (1985). "Informe de la Sociedad Española de Estudios Clásicos sobre la reforma de las enseñanzas medias" *Bachillerato*. Nº 2. Madrid. Febrero.

TORNER PIFARRE, C. (1985). "Primer cicle de l'ensenyament secundari: El projecte d'experimentació del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya." *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*. Gener-Març. Barcelona.

VARIOS:

(1982). *Revista de Educación*. Nº 271. Octubre-Diciembre. Madrid.

(1983). "La reforma de l'ensenyament mitjà". *Perspectiva escolar*. Nº 79. Publicacions Rosa Sensat. Julio. Barcelona.

- (1984). "Comisión para la reforma de la Enseñanza Media". *Profesiones y Empresas*. Nº 9-10. Septiembre-Octubre. Madrid.
- (1985). "La situación actual y futuro de la formación profesional" *La escuela en acción*. Marzo. Madrid.
- (1985). "La reforma de EGB asumida por todos los sectores." *Escuela Española*. Nº 2766. Mayo. Madrid.

– *Otras referencias.*

- CASANOVAS CASANOVAS, J. (1982). *Organización entre la coordinación de EGB y la enseñanza media*. Escuela Española. Madrid.
- COBELLS BARRIOS, D. (1984). "La formación profesional: El problema". *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*. Septiembre-Octubre.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1983). "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar". *Educación y sociedad*. Nº 1. Akal. Madrid.
- HONS, O y SANCHEZ, J.E. (1978). *Empresa, cualificación y formación*. I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona. Barcelona.
- JAVEAN, C. y MARGARET, M. (1984). "La enseñanza secundaria obligatoria: los adolescentes y los programas de estudio." *Profesionales y Empresas*. Números 9 al 12. (septiembre-diciembre). Madrid.
- MELENDEZ, M. (1982). "Las enseñanzas Medias, encrucijada en el sistema educativo". *Nuestra escuela*. Marzo. Madrid.
- SALINAS GOMEZ, A.R. (1984). "La opción para estudiar BUP." *Escuela en acción*. Nº 10450. Diciembre. Madrid.

– *LEGISLACIÓN*

- Orden Ministerial: 30 de septiembre 1983 (BOE de 4 de octubre 1983)
- Anexo 1: relación de Centros experimentales.
  - Anexo 2: Definición de las experiencias que se autorizan.
    - \* Objetivos generales y por áreas.
    - \* Justificación del proceso experimental.
- Resolución de la dirección General de Enseñanzas Medias de 2 de Noviembre 1983 (BOE de 20 de diciembre).
- Nombramiento del Equipo de Apoyo para la C
- Orden Ministerial: 30 de marzo de 1984 (BOE 4 de abril de 1984).
- Plazo de solicitud y condiciones para los nuevos centros.
- Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias de 3 de abril de 1984 (BOE de 7 de abril).
- Instrucciones para la evaluación.

- Orden Ministerial: 8 de octubre de 1984 (BOE de 14 de diciembre)
  - Relación de nuevos centros experimentales.
- Ordre de 23 de juliol de 1984, per qual s'aprova el Pla d'Experimentació de la Reforma del Cicle Superior d'E.G.B. i del Primer Cicle d'Ensenyament Secundari i es fan públics els centres de Catalunya que la portaran a terme en fase inicial durant el curs acadèmic 1984/85 (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. 8 d'agost de 1984).

## 4.- PANORAMA INTERNACIONAL

### 4.1.- Descripción General

Como punto de contraste y con el fin de contar con referencias "externas", nos parece interesante presentar, por más que sea esquemáticamente, el estado de los sistemas educativos euro-occidentales.

Una buena referencia al respecto nos obligaría a presentar la "dinámica" de esos sistemas, su evolución, planteamientos de base, problemáticas sucesivas, etc. Ello nos daría una visión más precisa sobre el "sentido" de orientación que habría que imprimir al nuestro, ya que en este momento es objeto de estudio y sujeto a cambios.

Como las referencias bibliográficas al respecto son ingentes (1), pretendemos una síntesis que nos permita cubrir el objetivo enunciado y entender, comprensivamente, los principios conceptuales que se ponen en juego en los distintos sistemas que hemos tomado como ejemplo (11 en total: Alemania Federal, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Holanda, Inglaterra y Gales, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal).

La elección (que podría haber sido otra) ha venido determinada por ser estas naciones las que forman parte de nuestro contexto socio-político y cultural.. Con el fin de hacer más operativa esta presentación hemos optado por ofertar una apretada síntesis, tanto de forma gráfica como "comprensiva", para después analizar someramente las características generales de dichos sistemas y, de un modo más específico, el período correspondiente a la Enseñanza Secundaria.

#### *Características Generales*

##### 1. Educación Preescolar

- \* Abarca, con parecidas subdivisiones internas, el período comprendido entre los 0 y los 6 años, momento en el que, en la mayoría de los casos, da comienzo la escolarización obligatoria. De una u otra manera puede admitirse que los 6 años señalan con claridad la "frontera" entre el nivel preescolar y el escolar-obligatorio..
- \* La "tendencia" es lograr la gratuidad y, si no la obligatoriedad, el conseguir la escolarización plena de ese período de edad. (Los datos apuntan a que, al menos la población comprendida entre los 4 y 6 años, está escolarizada al 80% - 90%).
- \* En todos los sistemas se aboga por el carácter no instructivo de este nivel, cuyo objetivo más claro parece ser el desarrollo integral del niño y su adaptación al medio, más que la adquisición de aprendizajes.

## 2. Enseñanza Primaria

- \* Abarca el período 6-11/12 años con bastante homogeneidad. (Salvo la excepción del caso danés, con una primaria para los niños entre 6/7-16 años.).
- \* Es común, obligatoria y gratuita en prácticamente todos los casos.
- \* Tiende a "descargarse" de academicismos, al establecimiento de currícula flexibles y abiertos, pero no está clara su consecución.

## 3. Enseñanza Secundaria

- \* En general es un período en dos "tramos" (excepción hecha de los sistemas de Dinamarca e Inglaterra y Gales).
- \* El período obligatorio abarca la Secundaria I (hasta los 14-16 años aproximadamente), menos para Grecia y Portugal, cuya obligatoriedad escolar concluye a los 12 años (con la escolaridad primaria).
- \* Se observa cierta y clara tendencia a que los alumnos permanezcan en el sistema educativo hasta los 17-18 años.

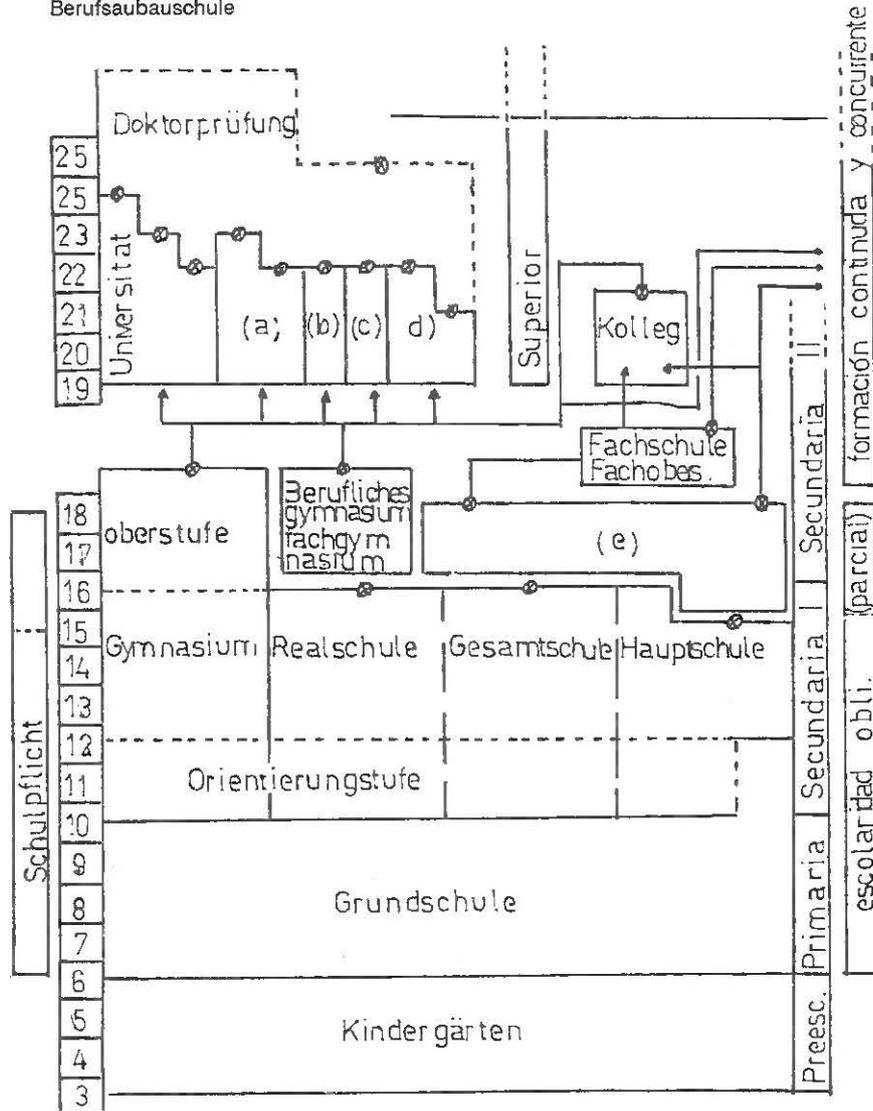
## 4. Enseñanza Superior

- \* Es selectiva, combina estudios de diversa duración y múltiples ofertas y contempla, incluso, estudios "no universitarios".
- \* Presenta múltiples ofertas, en recorridos de 3, 4 y 5 años.

ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR ALEMÁN (ALEMANIA FEDERAL)

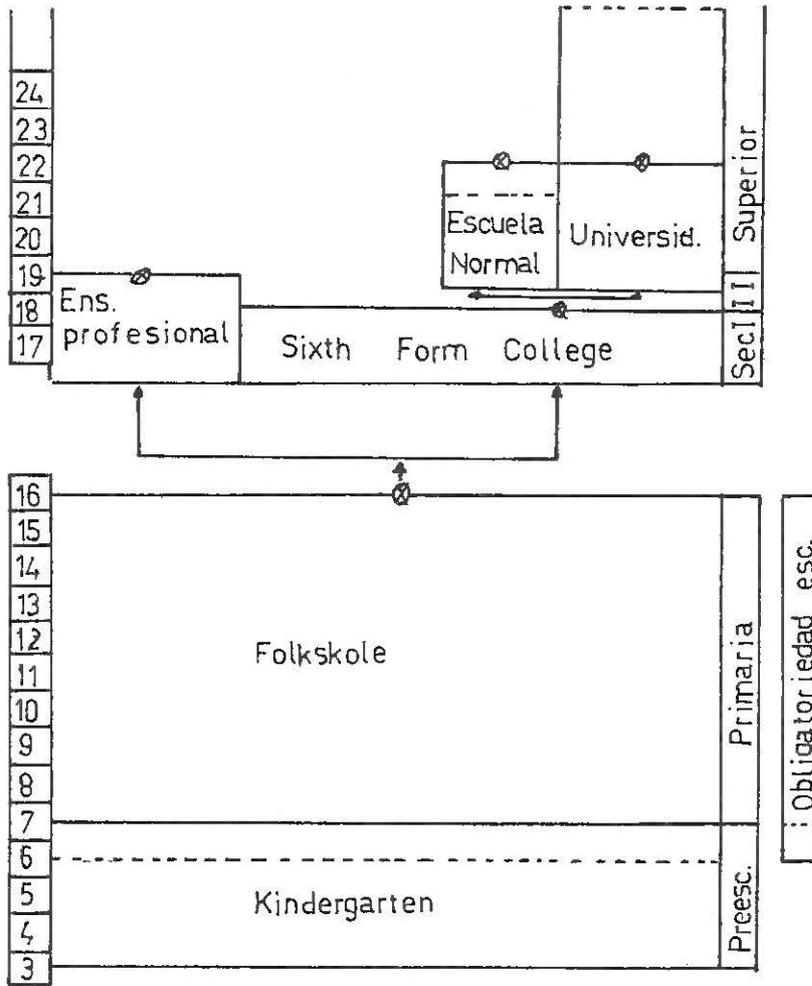
LEYENDAS:

- (a) Technische Universität  
Technische Hochschule
- (b) Pädagogische Hochschule
- (c) Gesamthochschule
- (d) Fachhochschule
- (e) Berufsschule  
Berufsfachschule  
Berufsaubauschule

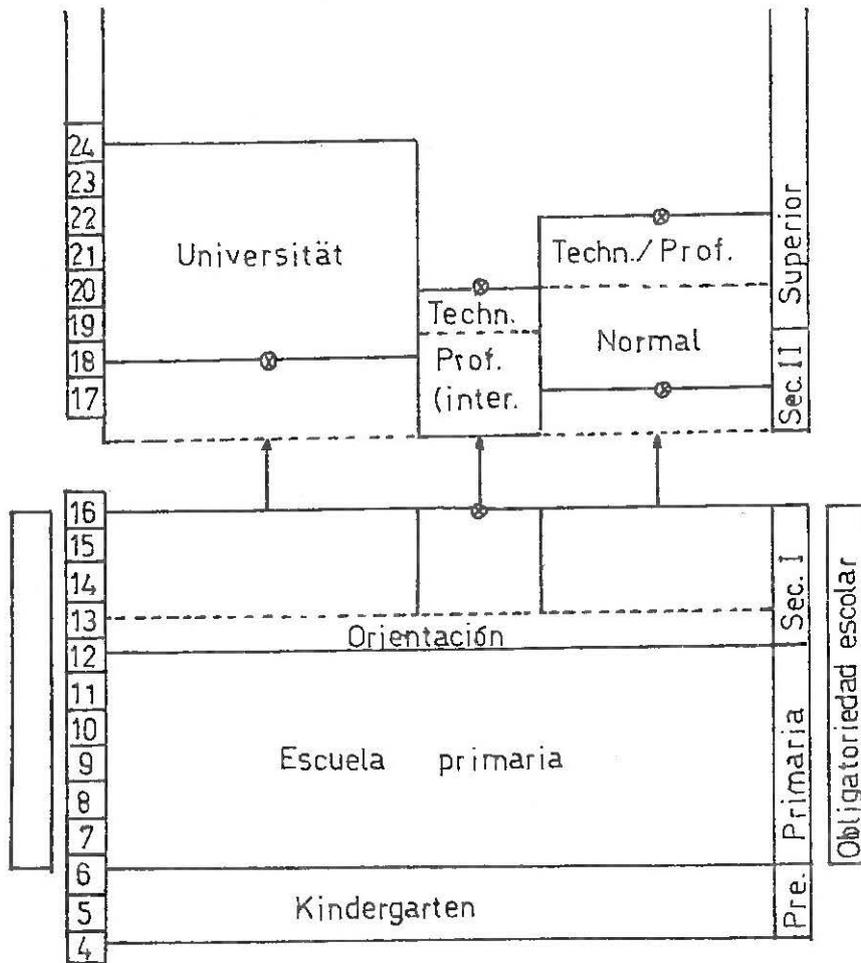




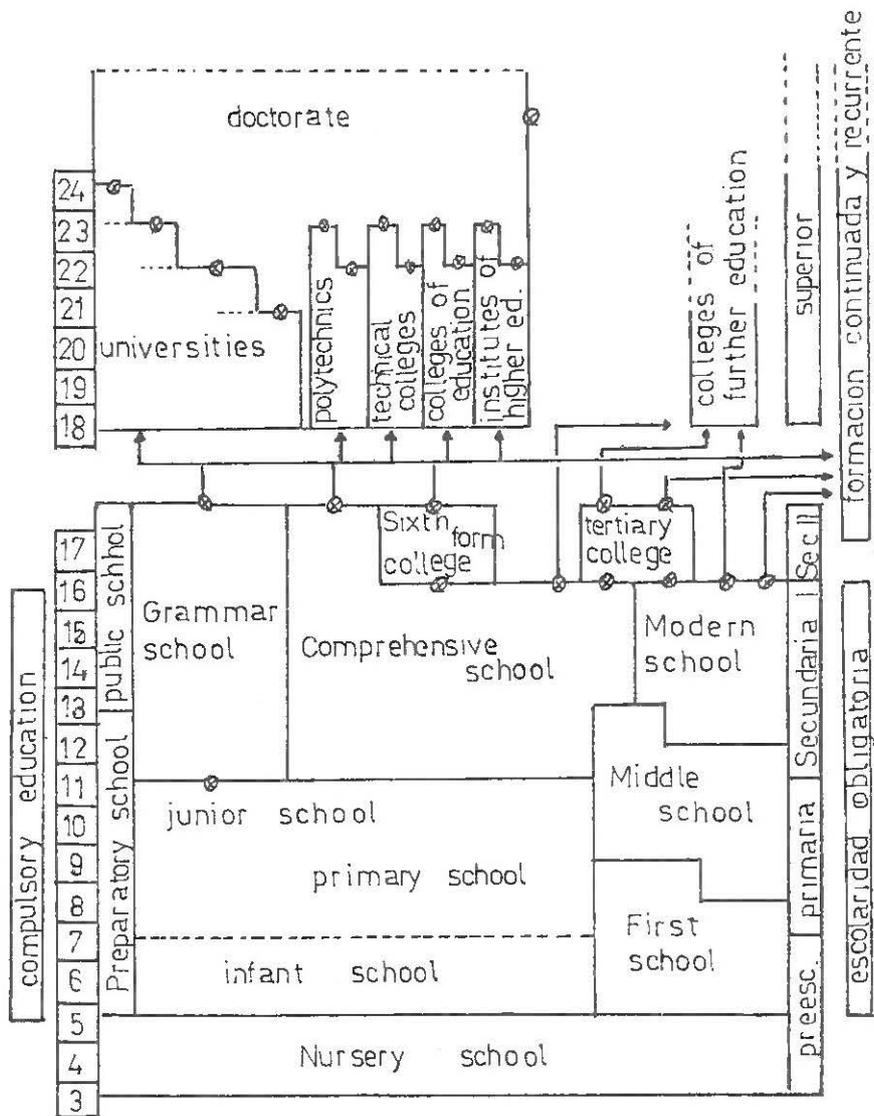
ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DANÉS



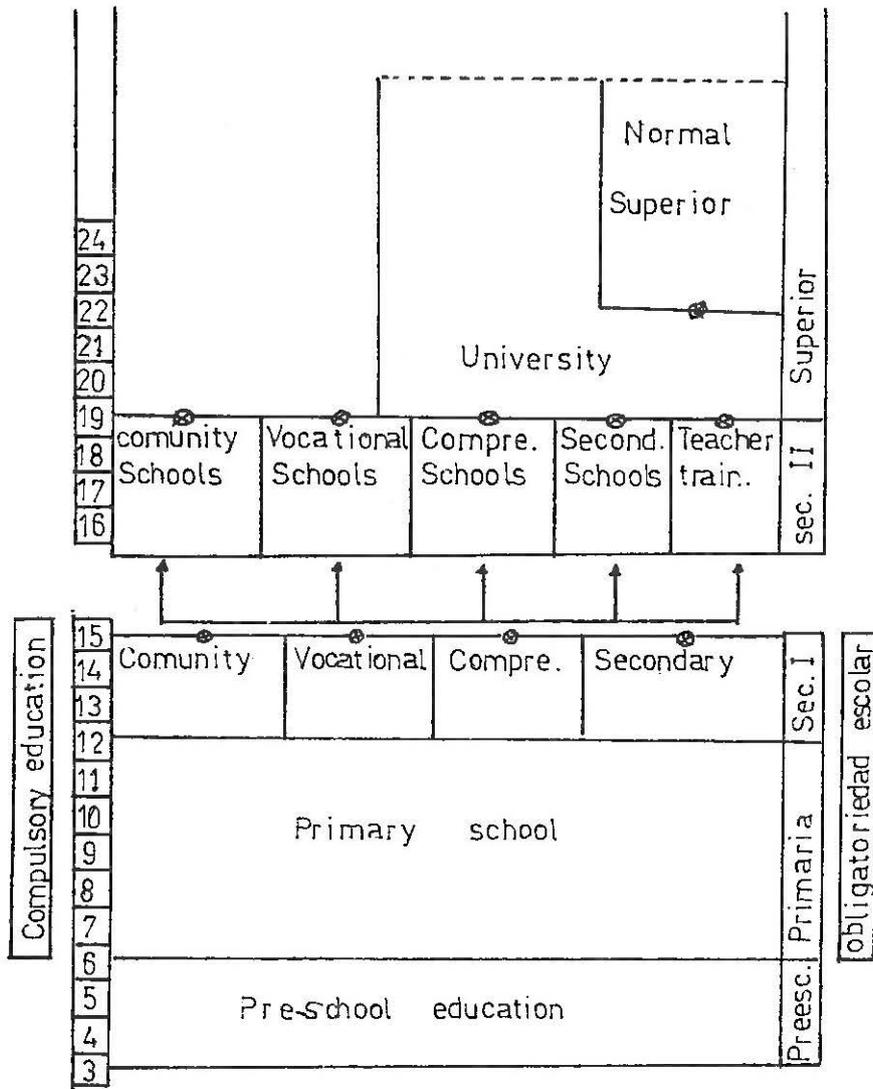
ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO HOLANDÉS



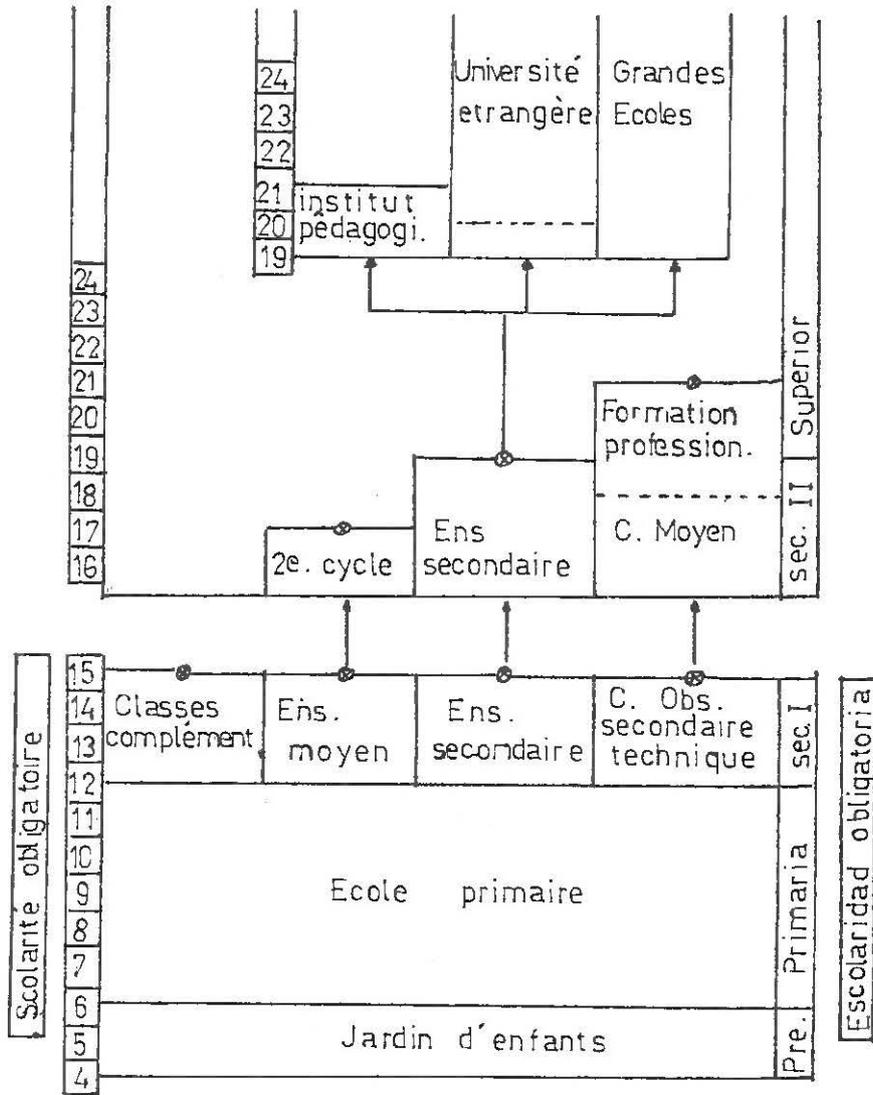
ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR DE INGLATERRA Y GALES



ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR IRLANDEÉS



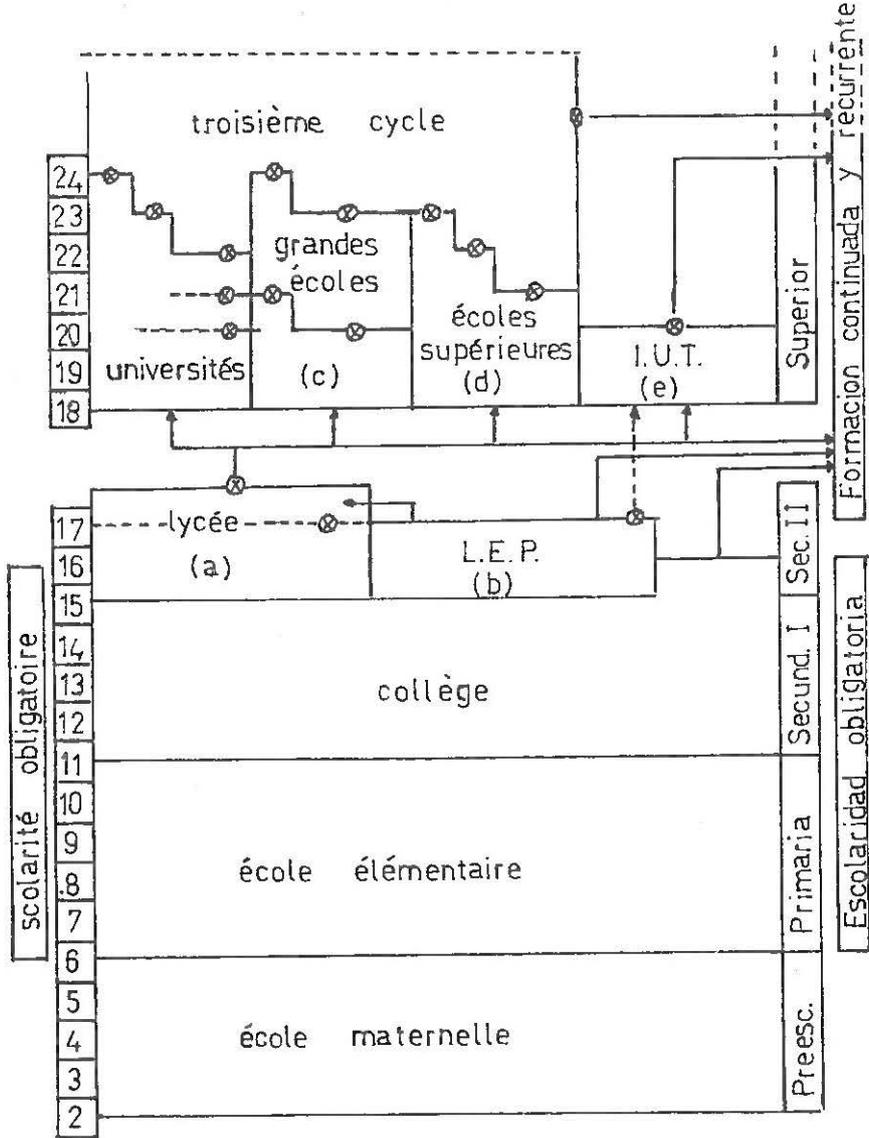
ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR LUXEMBURGUÉS



## ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR FRANCÉS

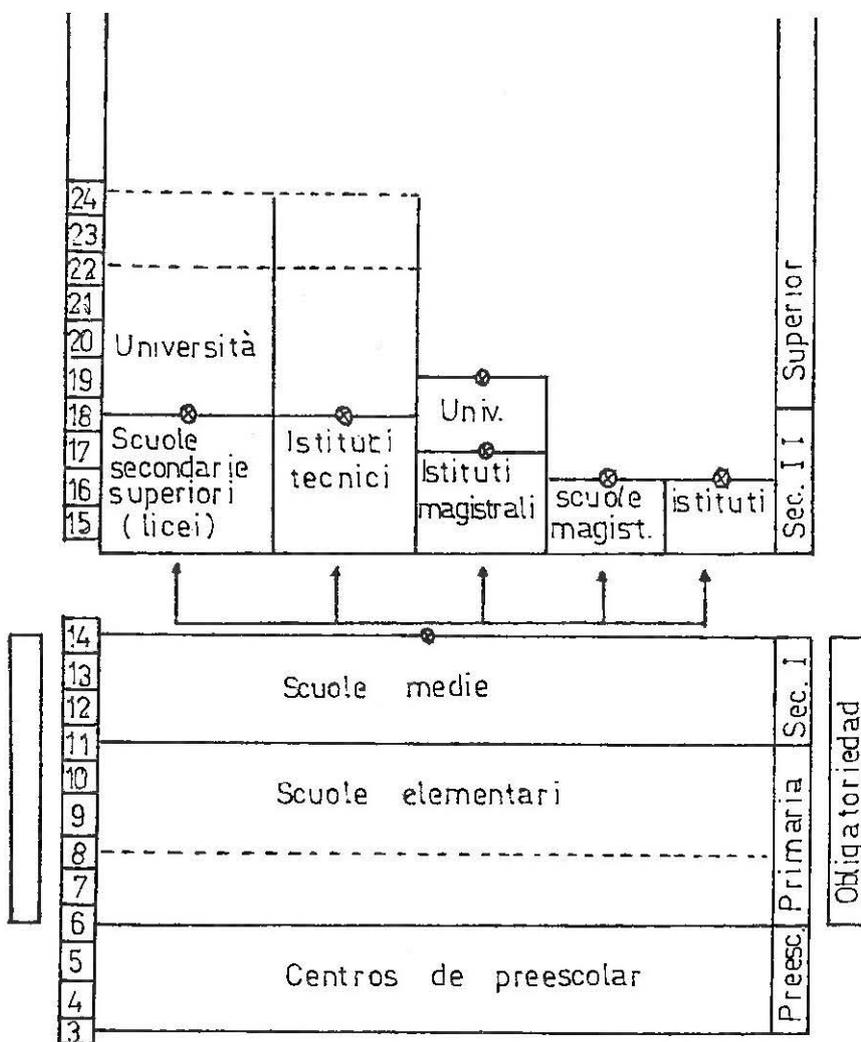
**LEYENDAS:**

- (a) enseignement général et technologique
- (b) lycée d'enseigmem professionnel
- (c) classes préparatoires (lycées)
- (d) écoles spécialisées
- (e) instituts universitaires de techonologie
- ⊗ exámenes finales y diplomas

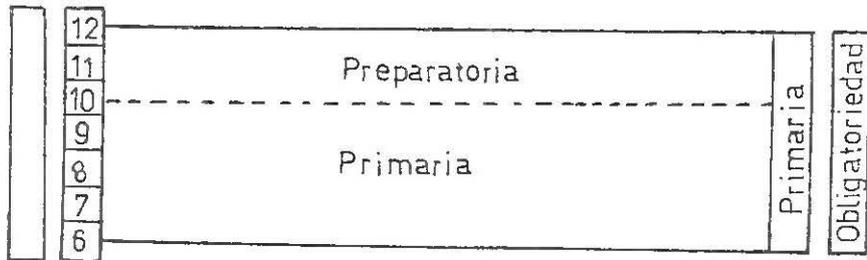
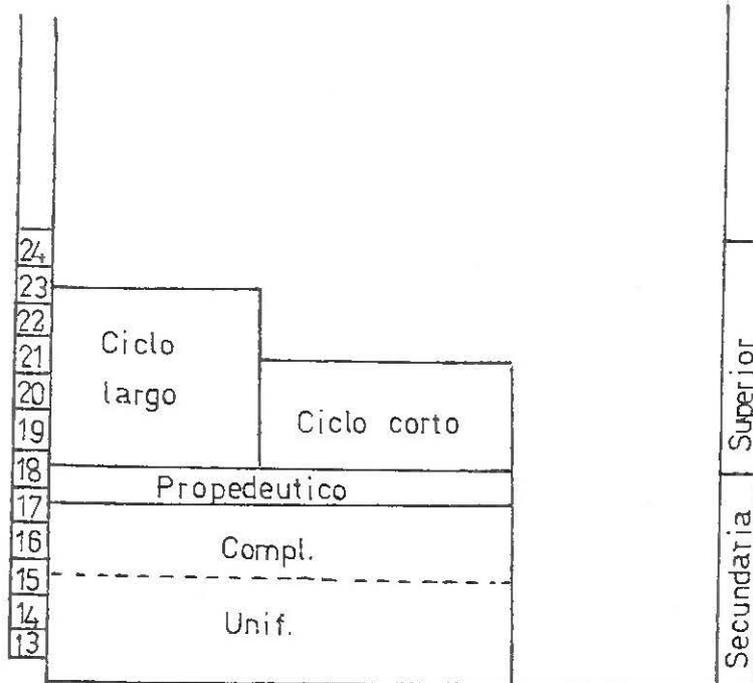




ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO



ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS



## ENSEÑANZA SECUNDARIA

| PAISES              | SECUNDARIA I |           |                            |  | SECUNDARIA II       |                |                                    |  |
|---------------------|--------------|-----------|----------------------------|--|---------------------|----------------|------------------------------------|--|
|                     | Edades       | Años Esc. | Carácter                   | Articulación                                     | Edades              | Años Esc.      | Carácter                           | Articulación                                     |
| ALEMANIA FEDERAL    | 10-15/16     | 2<br>3/4  | Obligatoria                | Orientación<br>4 opciones<br>generales           | 15/16<br>18/19      | 2/3            | Parcialmente<br>Obligatoria        | 3 grandes<br>opciones<br>Subdivisión<br>internas |
| BELGICA             | 12-14        | 2         | Obligatoria                | Única<br>Ciclo de<br>Observación                 | 14-18               | 2<br>2         | No Obligatoria<br>No Obligatoria   | Ciclo Orient.<br>4 opciones                      |
| DINAMARCA           | 16-18        | 2         | No<br>Obligatoria          | 2 opciones                                       | 18-19               | 1              | No Obligatoria                     | Esc. Prof.<br>Esc. Sup.                          |
| HOLANDA             | 12-16        | 1<br>3    | Obligatoria<br>Obligatoria | Orientación<br>3 opciones<br>Diversos<br>Centros | 16-18               | 2              | No Obligatoria                     | 3 opciones                                       |
| INGLATERRA<br>GALES | 11-16        | 5         | Obligatoria                | 3/4 opciones<br>generales                        | 16-18               | 2              | No Obligatoria                     | 4 opciones<br>generales                          |
| IRLANDA             | 12-15        | 3         | Obligatoria                | 4 opciones                                       | 15-19               | 4              | No Obligatoria                     | 5 opciones                                       |
| LUXEMBURGO          | 12-15        | 3         | Obligatoria                | 4 opciones                                       | 15-19               | 4              | No Obligatoria                     | 3 opciones                                       |
| FRANCIA             | 11-15        | 4         | Obligatoria                | Única  | 15-<br>16/17<br>/18 | 1/<br>2/<br>3/ | No Obligatoria<br>desde<br>16 años | 3 opciones<br>salidas<br>anuales                 |
| GRECIA              | 12-15        | 3         | No<br>Obligatoria          | Única  | 15-<br>17/18        | 2/3            | No Obligatoria                     | 3 opciones                                       |
| ITALIA              | 11-14        | 3         | Obligatoria                | Única  | 14-<br>16/17<br>/18 | 2/<br>/3<br>/4 | No Obligatoria                     | 5 opciones                                       |
| PORTUGAL            | 12-17        | 5         | No<br>Obligatoria          | Única<br>Vertical<br>2 periodos                  | 17-18               | 1              | No Obligatoria                     | Propedéutico                                     |

DEL NORTE DE EUROPA

DE LA EUROPA MEDITERRANEA

4.2.- La Enseñanza Media en Europa  
a.- Descripción

## b. Características Generales

- \* Se manifiesta una clara decantación por:
  - El "rompimiento" en dos de la Enseñanza Secundaria.
  - La escolarización obligatoria durante la 1ª parte de esta Enseñanza Secundaria, aunque con claros indicios de "orientar" la continuidad de los alumnos en el sistema, ofertando "opciones" profesionales flexibles en la 2ª parte del período.
  - Efectuar el paso al período secundario a los 10-12 años y el 2ª nivel del mismo a los 14-16 años.
  - El ofrecimiento de "opciones" de estudio en los dos niveles de Enseñanza Secundaria. Esto es claro en los países norte-europeos.  
Los países de la Europa mediterránea tienden a la "unificación" del 1er. ciclo.
- \* Abundan cursos y/o niveles de orientación y las pruebas para acceso entre niveles.
- \* A nivel interno:
  - Se busca abrir los centros educativos al exterior.
  - Se intenta romper la dicotomía teoría-práctica, aspectos intelectuales-profesionales.
  - Se tiende a crear un ciclo con entidad propia en general a la vez que a orientar a los alumnos a permanecer escolarizados hasta los 17-18 años .. Por ello, este período, en general, pretende formar tanto futuros universitarios, como futuros técnicos o profesionales.
- \* Los sistemas tienden a la flexibilización, al menos en el sentido de dar oportunidad a los alumnos de construir sus propios currícula, aunque con "ayuda" de procesos de orientación y selección.
- \* Coexisten diversos centros, opciones y posibilidades de interconexión entre opciones.
- \* Los aspectos "profesionales" (Formación Profesional) son motivo de preocupación, que se manifiesta tanto en los niveles de titulación, como de especialización y de conexión con el mundo laboral.

Pero cualquier análisis puntual debe entenderse dentro del marco "conceptual" general que lo genera. ¿Cuáles son las orientaciones generales que están sustentando hoy las reformas o sosteniendo cierto tipo o estructura de la Enseñanza Secundaria?.

- 1º. Una vez asumido y, en buena medida conseguido, el reto de generalizar la enseñanza primaria, y de erradicar el analfabetismo, se está optando (con rotundidad en los países desarrollados y con

- bastante fuerza en los países en vías de desarrollo) por extender la enseñanza obligatoria hasta el nivel secundario al menos hasta lo que viene denominándose 1er. nivel de Enseñanza Secundaria.
- 2º. A la vez, la vieja aspiración social de que todo ciudadano debía de tener acceso a la educación, buscando un objetivo claro de carácter cuantitativo, está dando paso a una aspiración cualitativa: búsqueda de igualdad de oportunidades, lo cual, a su vez, va unido, a una tendencia dirigida a descentralizar y democratizar (por vía participativa) la enseñanza.
  - 3º. La "apertura" del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular, tiende a:
    - \* Responsabilizar a todos de las necesidades sociales.
    - \* Proporcionar el que todos asuman su responsabilidad y "vivan" la democracia.
    - \* Lograr que los alumnos se realicen más plenamente a nivel personal y satisfagan, de un modo más adecuado y relevante, sus necesidades sociales.

Y está provocando, además:

- La introducción en los currícula de nuevas materias, nuevos sistemas de evaluación y control, nuevas responsabilidades sociales (búsqueda de calidad y eficacia, p.e.), nuevas orientaciones de los tipos de enseñanza (general, técnica y profesional) y la adopción de sistemas unificados y polivalentes.
- Una diversificación de opciones a ofrecer por el sistema, más capaces de adaptarse a las necesidades/interés de los alumnos y sociedad en general.
- Un sistema gradual de transmisión entre el centro educativo y la vida activa.

#### 4.3.- A modo de resumen

La breve descripción del estado de la Enseñanza Secundaria en Europa puede servir ya de punto de referencia para calibrar el sentido e importancia de nuestra reforma en este sector del sistema educativo.

Es, también, una reforma urgente, pues su carencia está dejando sin sentido la estructura general del sistema educativo español.

Bien es verdad que la situación socio-política ha podido impedir una atención más profunda sobre el tema, toda la realidad española necesitaba una revisión, pero los avances en otras esferas pueden verse disminuidos y sin sentido si no se adecúan las estructuras educativas.

Con todo, la indefinición en un período tan largo del sistema educativo (10-17 años) no solamente puede hacer fracasar el resto de conquistas (aumento cuantitativo y cualitativo de la escolarización en Preescolar, logro de tasas por

encima de 90% en EGB, LODE, LRU, etc.) sino que nos puede hacer peligrar la adecuación y puesta a punto respecto a la realidad actual y futura e impedir tanto la renovación social como la mejora en el funcionamiento interno del sistema en el futuro, lo que, en la práctica, significaría el fracaso de todo intento de reforma.

Es urgente sentar definitivamente las bases del sistema educativo que la realidad socio-política y educativa demandan y es perentorio hacerlo desde la participación efectiva de toda la sociedad. A la vez, es preciso dotar de contenido intrínseco (educativo) y extrínseco (social) cada uno de los períodos del sistema de forma comprensiva y extensiva, esto es, que se entienda la acción de cada uno de los períodos, su entidad y su función dentro del sistema.

Pensamos que la base de esta reforma puede estar en la estructuración de períodos que contábamos en la página 78.

1. Educación Preescolar o Educación Infantil (0-6 años).
2. Educación Primaria o Educación Básica (6-11/12 años) con 2 ciclos:
  - a. Inicial (6-7/8 años)
  - b. Medio (7/8-11/12)
3. Enseñanza Secundaria (11/12-18 años) con dos niveles también:
  - a. Nivel intermedio (11/12-15 años), de carácter obligatorio.
  - b. Nivel Superior (15-18 años) en principio de carácter no obligatorio, pero con posibilidad de contemplar la continuidad de la escolarización.
4. Enseñanza Superior (18 .../... años)

A la vez hay que potenciar la acción/adecuación del profesorado, auténtico motor del sistema, y cualificar la acción de los centros educativos, tal y como apuntábamos en la página 77.

Por lo que respecta a Enseñanza Secundaria en sí, nos atrevemos a proponer unas líneas generales de actuación, añadidas a las ya apuntadas anteriormente.

1. Es urgente, social y estructuralmente, ampliar la base común del sistema hasta los 16 años, en principio, con perspectiva de que en el futuro pueda serlo hasta los 18.
2. Hasta los 16 años el carácter ha de ser integrado, pero flexible, de tal modo que se incorpore la posibilidad de que cada alumno construya su currículum. Esta posibilidad, con todo, debe de estar articulada de tal modo que:
  - a. Incorpore para todos y en equilibrio aspectos académicos, prácticos, personales y sociales.

- b. Permita la conexión y equivalencia entre todas las construcciones personales del currículum.
  - c. Garantice la continuidad de la escolarización, o, si se quiere, que no presuponga caminos sin salida o selección dentro del sistema.
  - d. Potencie al máximo la labor de orientación pedagógica.
3. Es imprescindible tanto la adecuación del profesorado como el contar con un sistema de orientación cualificado en los centros.
4. Se hace necesaria una buena mentalización social.
5. El 2º período (15-18 años), además de contar con lo expuesto en el punto 2, debe "*diversificarse*", esto es, ha de contar con currícula específicos que conduzcan a situaciones de salida (académicas o laborales) junto con otros que, sin apuntar a aspectos concretos, no provoquen decisiones irreversibles. A la vez, debería contar con currícula "flexibles", que permitan combinar tanto enseñanza académica y profesional, como enseñanza-trabajo, en situaciones siempre de reversibilidad.

En este sentido creemos que la propuesta de currículum del 2º nivel de la Enseñanza Secundaria, aparecida como base a la experimentación (Orden de 7 de noviembre de 1986, BOEs de 26 y 27 de noviembre) no cumple estrictamente lo apuntado, aunque su objetivo: ser objeto de experimentación, va a permitir "retoques" a buen seguro. Incluimos un resumen de dicha propuesta que figura completa en los Anexos.

En dicho resumen incluimos:

- a. Las distintas "modalidades" de los estudios (Bachilleratos: Lingüístico, de Ciencias Humanas y Sociales, de Ciencias de la Naturaleza, Técnico-Industrial y de Administración y Gestión)
- b. Las horas "comunes" y "específicas".
- c. La distribución por cursos (1º y 2º) de las horas/materia en cada bloque (común o específico).
- d. Las distintas materias que componen el currículum del Bachillerato
- e. Las horas/semana de cada curso en las distintas "modalidades" del Bachillerato.

|                                   | LINGÜÍSTICO |   | CC. HUMANAS Y SOCIALES |   |       |   | CC. NATURALEZA |   |       |   | ARTÍSTICO |   |       |   | TÉCNICO INDUSTRIAL |   | ADMINISTRA. Y GESTIÓN |   |          |   |    |   |   |   |
|-----------------------------------|-------------|---|------------------------|---|-------|---|----------------|---|-------|---|-----------|---|-------|---|--------------------|---|-----------------------|---|----------|---|----|---|---|---|
|                                   | común       |   | especif.               |   | común |   | especif.       |   | común |   | especif.  |   | común |   | especif.           |   | común                 |   | especif. |   |    |   |   |   |
|                                   | 1           | 2 | 1                      | 2 | 1     | 2 | 1              | 2 | 1     | 2 | 1         | 2 | 1     | 2 | 1                  | 2 | 1                     | 2 | 1        | 2 | 1  | 2 |   |   |
| Lengua y Literatura Españolas     |             |   | 4                      | 4 | 4     |   |                |   |       | 4 |           |   |       |   |                    | 4 |                       |   |          |   | 4  |   |   |   |
| Lengua y Literatura Comunidad     |             |   | 4                      | 4 | 4     |   |                |   |       | 4 |           |   |       |   |                    | 4 |                       |   |          |   | 4  |   |   |   |
| Idioma Extranjero                 |             |   | 4                      | 4 | 3     | 3 |                |   |       | 3 | 3         |   |       |   |                    | 3 | 3                     |   |          |   | 3  | 3 |   |   |
| Idioma Extranjero II              |             |   | 3                      | 3 |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Latín                             |             |   | 3                      | 3 |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Griego                            |             |   | 3                      | 3 |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Matemáticas                       | 3           |   |                        |   | 3     |   |                |   |       | 4 | 4         |   |       |   |                    |   |                       | 3 | 3        |   |    | 3 | 3 |   |
| Física y Química                  |             |   |                        |   |       |   |                |   |       | 4 |           |   |       |   |                    |   |                       | 3 | 3        |   |    |   |   |   |
| Biología y Geología               |             |   |                        |   |       |   |                |   |       | 4 |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Física                            |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   | 4         |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Ciencias Naturaleza               | 6           | 3 |                        |   |       | 3 |                |   |       |   |           |   | 3     |   |                    |   |                       |   |          |   |    | 3 |   |   |
| Materiales y Tecnología           |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   | 2                  |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Matemáticas de la Forma           |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       | 2 | 2                  |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Tecnología general                |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       | 5 | 3        |   |    |   |   |   |
| Administración y Gestión          |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    | 6 | 8 |   |
| Informática                       |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    | 2 | 3 |   |
| Economía                          |             |   |                        |   |       |   |                | 3 |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   | 3 |   |
| Historia de España                | 3           |   |                        |   |       |   |                |   | 3     |   |           |   | 3     |   |                    |   | 3                     |   |          |   | 3  |   |   |   |
| Filosofía                         |             | 3 |                        |   |       |   |                |   |       | 3 |           |   | 3     |   |                    |   | 3                     |   |          |   |    | 3 |   |   |
| Religión                          | 1           | 1 |                        |   | 1     | 1 |                |   |       | 1 | 1         |   |       | 1 | 1                  |   | 1                     | 1 |          |   | 1  | 1 |   |   |
| Historia Universal y de España    |             |   |                        |   |       |   | 4              | 4 |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Geografía de España               |             |   |                        |   |       |   |                | 3 |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Historia de la Filosofía y de CC. |             |   |                        |   |       |   |                | 4 |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Teoría del Conocimiento           |             |   |                        |   |       |   | 3              |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Sociología                        |             |   |                        |   |       |   | 3              |   |       |   |           |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Historia del Arte                 |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   |                    | 4 |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Dibujo Técnico                    |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   | 2                  | 2 |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Volumen                           |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   | 2                  | 3 |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Color                             |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   | 2                  | 2 |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Dibujo Artístico                  |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   |           |   |       |   | 3                  | 4 |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Dibujo                            |             |   |                        |   |       |   |                |   |       |   | 2         |   |       |   |                    |   |                       |   |          |   |    |   |   |   |
| Educación Física                  | 2           |   |                        |   | 2     |   |                |   | 2     |   |           |   | 2     |   |                    |   | 2                     |   |          |   | 2  |   |   |   |
| Optativas                         |             |   | 3                      | 3 |       |   | 3              | 6 |       |   |           | 9 |       |   | 2                  | 5 |                       |   |          |   | 23 |   | 3 | 5 |
| Disponibles                       |             |   |                        | 2 |       |   |                | 3 |       |   | 1         | 4 |       |   |                    |   |                       |   | 1        | 7 |    |   | 1 |   |

1º = 36    2º = 30    1º = 30    2º = 30    1º = 30    2º = 30    1º = 32    2º = 32    1º = 32    2º = 46    1º = 32    2º = 32

#### 4.4.- Bibliografía

(1) Por lo mismo presentamos las referencias más usuales entre nosotros:

- COBO SUERO, J.M. (1979). *La enseñanza superior en el mundo*. Narcea. Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA. (1970). *Guide des systèmes scolaires*. Strasbourg.
- DORE, R. (1984). *La fiebre de los diplomas*. F.E.C. México.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.  
(1982). "Mito y realidad en la reforma de las EE.MM." *Acción Educativa*. Nº 17. Madrid.  
(1983) "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar". *Educación y Sociedad*. Nº 1. Akal. Madrid.  
(1986). *Integrar o segregar. (La enseñanza secundaria en los países industrializados)*. Laia. Barcelona.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1984). *Sistemas educativos hoy*. Dickinson. Madrid.
- MEC (1981). *Las enseñanzas medias en Europa*. MEC. Madrid.
- O.C.D.E. (1971 a 1984). *Reviews of National Policies for Education*. 1971-1973-1977-1981 (2)-1982(2)-1983 y 1984.
- S.E.P.C. (1985). *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Granada.  
(1985). *La Educación de la Comunidad Económica Europea*. Actas Coloquio Internacional. Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Madrid.
- U.N.E.S.C.O. (1980). *International guide of educative systems*. Ginebra. (1981) *International Yearbook of education*. Ginebra. (1983). *Statistical Yearbook*. París.

## 5.- PROPUESTA PARA EL DEBATE: EL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA.

### 5.1.- Introducción

La L.G.E. de 1970 supuso un avance indiscutible en el sistema educativo. A partir de 1977-78, aproximadamente, se vio que su aplicación contenía lagunas graves y, lo que es más importante, que la sociedad a la cual servía había experimentado cambios sustanciales, no sólo políticos sino también socioculturales, de innovación científica y tecnológica... Todo ello ha llevado paulatinamente a un deterioro del sistema que hace necesaria una reforma sustancial.

A lo largo de los últimos años, tanto en Cataluña como en otras Comunidades Autónomas y en el Estado, se han generado y experimentado reformas parciales; que no podemos considerar sustanciales, sino preparatorias en la mayoría de los casos; cuando, como propone el documento del Ministerio la "respuesta (...) ha de incluir iniciativas concretas en relación con la extensión y generalización de la oferta educativa, los cambios en los contenidos del curriculum y los métodos de enseñanza, el equilibrio entre formación común y diversidad de opciones, la apertura de los centros escolares a su entorno, la formación y motivación del profesorado... (M.E.C., 1987, p. 2).

En relación con el "cambio social y demanda educativa" es necesario señalar aquello, que, desde nuestro punto de vista, parece más significativo.

Hay que hacer notar que ha habido avances, al menos, en lo que se refiere a las leyes que deben producirlos: L.O.D.E. y L.R.U.

Existen, a la vez, otros elementos que han de tenerse en cuenta:

- \* Desde el curso 81-82 existe una disminución sustancial de los alumnos que ingresan en Preescolar y desde el curso 84-85 en la E.G.B.
- \* Por otra parte, el aumento sustancial de alumnos matriculados en B.U.P. y F.P. durante los últimos años, que creemos significativo y determinante, no ha hecho sino aumentar los graves problemas que intenta solucionar este documento y, lógicamente las nuevas propuestas que se formulan tras su debate en profundidad.

Hoy, no obstante, el sistema tiene, y así lo expresa también el documento, entre otros, los siguientes problemas:

**Desajustes:** \* Entre la L.G.E. y la Constitución.

- \* Entre los cambios socioculturales y el Sistema Educativo real.

**Carencias:** \* Una reforma de la formación inicial y permanente del profesorado no universitario, expresada en documentos anteriores a la L.R.U., pero no explicitados en la mencionada ley.

**Deficiencias:** \* La temprana elección que deben realizar los alumnos entre el B.U.P. y la F.P.

\* El mismo sistema, que no ha favorecido la creación de equipos coherentes y estables entre los profesores.

Estos aspectos, junto a otros menos significativos, "...aconsejan la prolongación de la escolarización común básica, la modificación de la Formación Profesional y, en consecuencia, la reordenación de los últimos cursos de la E.G.B. y todas las Enseñanzas Medias".

#### 5.1.1.- La solución intuida: la escuela comprensiva.

La solución a los problemas pasa por una conformación de una "escuela comprensiva", como modelo "que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita, de esta forma, la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que pueden ser irreversibles" (M.E.C., 1987, p. 5).

Este planteamiento tiene algunos límites y preocupaciones expresadas en el "Documento de la Reforma". Nosotros deseamos insistir en algunos:

- El problema de la opcionalidad en la enseñanza postobligatoria y sus modalidades. El único límite es el equilibrio entre esa opcionalidad y las posibilidades posteriores.
- La descentralización. Aun advirtiéndose un avance, el marco general base -Diseño curricular o Marc curricular- es señalado por los poderes centrales. El problema radica en decidirse por un currículo abierto o cerrado.
- Terminado el problema de la cantidad -un puesto escolar digno para cada alumno-, la siguiente fase consiste en preocuparse por la calidad de la enseñanza.

#### 5.1.2.- Consideraciones sobre los antecedentes

Es necesario, en esta introducción y planteamiento del problema, hacer otras consideraciones.

Hemos de destacar, primeramente, el idealismo del legislador. ¿Caeremos una vez más en él?, porque ¿cuántas leyes y páginas se han escrito exaltando la bondad de lo educativo, su necesidad y las alternativas y caminos a recorrer quedándose todo ello en textos sin vigencia, disposiciones sin aplicación, diseños no desarrollados en la práctica, "medios de papel"...?

¡Que contentos y satisfechos estaríamos, si cuanto se ha legislado en educación se hubiere aplicado ya en los centros! ¿Por qué reclamamos en las puertas del siglo XXI lo que ya eran necesidades en el siglo XIX?

Analizar esas discrepancias nos llevaría muy lejos en el tiempo y mucho espacio. Simplemente señalaremos unos cuantos "puntos negros" que ya debería haber resuelto la L.G.E.. Estaban en su espíritu y en su letra.

- La formación inicial y continuada del profesorado (a pesar del rango universitario)
- La orientación de los alumnos.
- La funcionalidad de los ICEs, su operatividad.
- La masificación en todos los niveles.
- La escasa repercusión de la experimentación de las reformas.
- El fracaso de los sistemas de evaluación.
- La renovación metodológica.
- La estabilidad de los claustros de profesores.
- El reciclaje escaso, gravoso y poco participativo.
- La escasa asesoría técnica de carácter didáctico.
- La no profesionalización de los pedagogos.
- La consideración de los profesores de Enseñanza Media de ser Licenciados en ... antes que profesores de .....
- La desaparición de la F.P.3.

¿Estaremos una vez más ante una hermosa declaración de intenciones? Porque parece estar claro **qué** se quiere conseguir, pero muy oscuro el **cómo** se puede lograr todo eso. Esperemos un debate fructífero y una implantación correcta y coherente con esas sanas ambiciones, es decir, **una voluntad política decidida.**

## 5.2.- Desarrollo

¿Cuáles son las intenciones de esta Reforma?: "La solución a los problemas cualitativos del sistema educativo requiere un incremento (sustancial) de los recursos disponibles y una atención específica, dirigida a los elementos y factores de los que depende la calidad de la enseñanza: profesorado, organización escolar, inspección y administración educativa" (M.E.C., 1987, p. 9).

- \* El proyecto reclama para el profesorado, como elemento fundamental de todo proceso de innovación, "planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos" (p. 9). Se busca para ellos una "cualificación y una motivación".
- \* Innovación curricular: se pretende pasar a un curriculum más abierto en dónde se "amplíe el margen de libertad de los centros y de los profesores en la definición del currículum" (p. 9).
- \* En cuanto a los métodos y medios didácticos, deben ponerse en práctica sistemas concretos de ayuda a los profesores.

La investigación, que se presenta al final de este volumen, nos permite entrever ciertos puntos de reflexión. Es urgente observar, estudiar, analizar con mayor detenimiento la figura y las actuaciones del profesorado de enseñanzas medias; es sorprendente la diferencia que existe entre su visión y la que de él tienen sus alumnos; igualmente, es preciso establecer un paralelismo mucho más ajustado entre su formación y las exigencias profesionales futuras; por último, y sin menoscabo de su profesionalidad ni de su autonomía docente se presenta como urgente la creación de una dirección de centros con funciones técnicas y no burocráticas.

Por tanto, entendemos con Gimeno (1987, p.86) que existen dos grandes ejes en la propuesta:

- El primero, que parece prioritario, se refiere a la calidad.
- El segundo, a la reestructuración de la enseñanza.

### 5.2.1.- Currículum escolar y reforma del sistema educativo

"Un proyecto educativo se estructura en torno a un currículum" (p. 10).  
 ¿Qué características tiene esta propuesta?. Fundamentalmente dos, las mismas que tiene el *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. (Coll y cols., 1986):

- \* Que sea vertebrador de todos los niveles del sistema educativo (lo que concuerda con la propuesta para Cataluña) y con el tipo de escuela comprensiva.
- \* Es un modelo abierto, por tanto garantiza la aplicación a distintos contextos educativos e implica una mayor formación del profesorado, que es el que tiene que elaborar sus propias respuestas.

Sin embargo, en la propuesta de la "Generalitat" de Cataluña se habla de tres niveles de concreción y en este documento sólo de dos: Diseño Curricular Base, en el cual se marcan los mínimos por el poder central y el autonómico; y los Proyectos Curriculares, que ilustran la manera de utilizar el Diseño Curricular Base. La responsabilidad última de éstos corresponde al claustro y profesorado.

Los currícula abiertos dan mayor autonomía al profesorado; pero, a la vez, les confiere una mayor responsabilidad.

Así, pues, Coll propone:

|                         | Qué | Cómo | Cuándo |
|-------------------------|-----|------|--------|
| 1 <sup>er</sup> . nivel |     |      |        |
| 2 <sup>do</sup> . nivel |     |      |        |
| 3 <sup>er</sup> . nivel |     |      |        |

El Ministerio por el contrario:

|                        | Qué | Cómo | Cuándo |
|------------------------|-----|------|--------|
| 1 <sup>er.</sup> nivel |     |      |        |
| 2 <sup>do.</sup> nivel |     |      |        |

### 5.3.- Propuesta de estructuración

Pretende, básicamente, "la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, con un carácter integrado y comprensivo..." (p. 11).

Consistiría en:

- \* Educación Infantil: 0-6 años.
- \* Educación Primaria: 6-12 años.
- \* Educación Secundaria, en dos etapas:
  - Primera etapa obligatoria: 12-16 años. Organizada en dos ciclos.
  - Segunda etapa postobligatoria: 16-18/19 años con dos modalidades diferenciadas aunque relacionadas entre sí:  
Bachillerato y  
Educación Técnico-Profesional

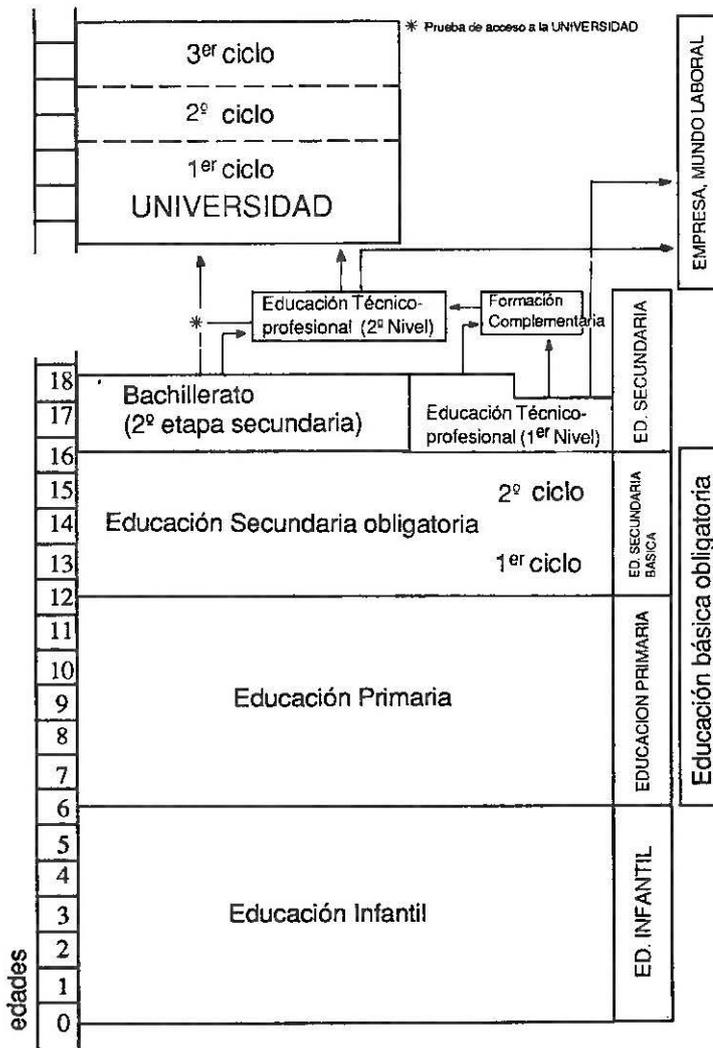
Intentaremos señalar y reflexionar sobre lo más significativo de cada uno de los niveles, y así plasmar nuestras sugerencias y consideraciones.

#### a) Educación infantil (0-6 años)

Como ocurre en la totalidad de los países de nuestra área de influencia, es un nivel no obligatorio. Igualmente todas las reformas y regulaciones que se han efectuado en este nivel han sido condicionadas, la mayoría de las veces, por la inercia del propio sistema y por las demandas de la sociedad.

Se intenta, como muy bien expresa el primer párrafo al respecto, pasar de "la custodia de guarderías a la Educación Infantil".

Creemos sinceramente que la reforma que se plantea va a repercutir favorablemente en este nivel. Por otra parte, la prevención y el tratamiento de las necesidades educativas especiales puede ser uno de los puntos más interesantes, pues, preocupándose de los individuos desde edades tempranas, se aumentan las posibilidades de real integración.



SISTEMA EDUCATIVO: PROPUESTA del M.E.C.

### b) *Educación Primaria (6-12 años)*

Su finalidad es "la de conseguir la socialización de los niños, la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos, como la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético y también una elemental autonomía de acción en su medio" (p. 13).

Entendemos que se aprecia una mayor preocupación por lo que debe ser la Educación Primaria: Educación.

Se estructura en tres ciclos de dos años cada uno, con las áreas conocidas y dos pequeñas e interesante novedades: la separación en el ciclo Medio entre Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología y la enseñanza de un idioma extranjero iniciada a los diez años.

Se habla por enésima vez de los profesores de apoyo y de los especialistas en áreas formativas: educación física, música, idiomas. Creemos que ya es imprescindible y fundamental su puesta en escena. Tal como está plasmada esta temática en el "documento" es insuficiente en aras de una mayor calidad de la enseñanza.

El alumno no deberá repetir más de dos veces a lo largo de la Primaria; es evidente que eso implica disponer de unos recursos metodológicos sustanciales y una nueva concepción de los procesos de E-A que exigen, a la vez, un cambio en profundidad de la formación inicial y continuada del profesorado.

### c) *Educación Secundaria (12-18 años)*

Es el núcleo central del documento y el que creemos ofrecerá más problemas. Lo conforman dos etapas que requieren un tratamiento diferenciado: una primera, obligatoria y básica y una segunda, postobligatoria, con dos vías conectadas entre sí, la vía del Bachillerato y la de Educación Técnico-Profesional.

Dos principios orientan este nivel:

- \* La aplicación de los planteamientos de la enseñanza comprensiva:
  - "Proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula".
  - "ofrecer a todos ellos el mismo currículum básico".
  - "Retrasar al máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes" (p. 14).
- \* El completar esa enseñanza diversificada de tal modo que se proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los estudiantes.

El problema mayor radica en compaginar todo ello; se necesitan organizaciones flexibles dentro del aula que atiendan las necesidades individuales, manteniendo el principio de trabajar con clases heterogéneas. Resuelto éste, hay que compaginar la Educación Secundaria con la

Universitaria, los valores terminales y los propedéuticos. En el caso de la primera etapa, este doble valor es evidente, en tanto que "es un ciclo con valor terminal (que) marca el final de la educación básica, pero es, también, un ciclo de valor propedéutico, por cuanto debe asegurar a los alumnos el paso a la postobligatoria sin discriminación de ningún tipo" (p. 14).

#### 1.- Educación Secundaria Obligatoria. Primera Etapa (12-16 años).

Corresponderá, esta primera etapa, a los últimos cursos del actual ciclo superior de la E.G.B. y se prolongará dos o tres años más, según alternativas.

Tiene una doble finalidad:

- \* Conseguir la asimilación de forma crítica de los elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo, capacitar para desempeñar derechos y deberes en una sociedad democrática y sentar las bases para la formación ulterior postobligatoria en sus distintas modalidades.

Es uno de los puntos centrales del documento. Su buen o mal funcionamiento tendrá grandes repercusiones en todo el sistema.

Se ha pretendido dar un aire de novedad a las Áreas y Contenidos introduciendo aspectos que, en muchas zonas, ya se han estado trabajando con programas paralelos o específicos; protección del medio ambiente, educación para la salud, educación sexual,...

En esta etapa se detecta algo que puede convertirse en un grave problema. Por una parte debe "favorecerse la interdisciplinariedad", pero por otra parte resulta que este tramo educativo, en principio, estará a cargo de maestros (12-14) y por licenciados (14-16) y además, seguramente en centros diferentes (Gimeno, 1987, p. 86).

Para ser uno de los módulos centrales del proyecto, éste queda muy poco explícito, deben tomarse decisiones en tres frentes: "desde la perspectiva del currículum, del profesorado y de la configuración de los centros" (Gimeno, 1987, p.86), ninguna queda resuelta en el documento, existen muchas dudas, muchas indefiniciones,...

La alternativa 12-15, de la que se habló tiempo atrás, queda, por fin, desechada. La 12-16 es la más viable y aceptada aunque sólo sea por las dos razones que se exponen en el proyecto: "hace coincidir el final de la enseñanza obligatoria y comprensiva con el de una etapa curricular específica y con la incorporación al mundo del trabajo" (p. 11).

## 2.- La segunda etapa de la Educación Secundaria.

### 2.1.- El Bachillerato.

Es evidente que existe una insatisfacción generalizada común a todos los modelos de bachillerato conocidos y que es señalada en este documento. De ahí el intentar mejorarlo y adecuarlo a las necesidades actuales.

Hay que destacar entre sus características:

- \* Su carácter no obligatorio.
- \* El énfasis en la función preparatoria para la Educación Técnico-Profesional o Universitaria, sin olvidar su carácter terminal.
- \* La de establecer los aprendizajes instrumentales y de contenidos necesarios para cursar con éxito los currícula posteriores.

Las disciplinas de esta etapa se conforman así en el Proyecto del Ministerio.

*Tronco Común:* "Bloque de conocimientos que posibilite su unidad, facilite el cambio de los estudiantes de una opción inicial a otra y no determine necesariamente las elecciones futuras" (p. 19).

Lengua y Literatura Españolas y las propias de las Comunidades Autónomas, Idioma extranjero, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias de la Naturaleza, Filosofía y Educación Física pertenecerían a este grupo.

Estas materias ocuparían el 40% del total.

*Modalidades Especializadas:* Existen problemas para que puedan llevarse a cabo muchas modalidades. Una excesiva diversidad -el Ministerio aboga por dos o tres- y especificación reduce, en la práctica, las posibilidades de elección futura, pudiendo llegar a ser discriminatoria y de difícil viabilidad en cuanto a su organización. Las recomendadas serían:

- *Bachillerato Técnico*, con dos opciones:
  - Técnico Instrumental y
  - Administración y Gestión.
- *Bachillerato en Ciencias Humanas y Sociales.*
- *Bachillerato en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.*

Creemos que estas tres opciones que se proponen son coherentes y ajustadas a la realidad de nuestro sistema.

Ocuparían otro 40%.

Del Bachillerato Artístico se esperan los resultados de la experimentación para sacar conclusiones.

*Disciplinas optativas:* Cuya finalidad consiste en adaptar el currículum a las necesidades de los Centros y a las de los propios estudiantes. ¿No darán origen a ciertas incompatibilidades?

Ocuparían el 20% restante.

La estructura presentada se ajusta a los modelos conocidos, es realista y coherente con el sistema y no es excesivamente cara.

## 2.2.- La Educación Técnico-Profesional.

Todos conocemos las críticas realizadas a los actuales estudios de F.P., no es extraño que el documento subraye la necesidad ineludible de acomodar e integrar positivamente estas enseñanzas en los últimos años de la Enseñanza Secundaria postobligatoria, dado su carácter terminal facilitador para la incorporación laboral.

Su ordenación e implantación es compleja, y no sólo por ella misma, sino por la problemática social, laboral y académica que encierra.

El documento es ambiguo y poco clarificador en temas ya polémicos y conocidos en el pasado. Es uno de los apartados que más preguntas nos sugiere:

¿Cómo conjugar la renovación y flexibilidad que se pregona en los puntos del documento: 13.6 (la renovación de la Educación Técnico-Profesional), 13.7 (su ordenación) y 13.8 (las necesidades sociales y las expectativas y demandas del alumnado) con la estructura de la Educación Secundaria?

¿Será posible organizativa, material y académica y socialmente el dotar a las enseñanzas ahí comprendidas y equipararlas" a las de otras áreas del Bachillerato?

¿Dónde quedan, cómo se estructuran, ajustan o acomodan las 21 ramas de la F.P.1 y F.P.2 y sus respectivas profesiones?. ¿Y las demandas de nuevas profesiones?

¿Cómo se producirá la participación de los sectores sociales?, ¿será a modo y manera del sistema dual alemán?, ¿existirán convenios entre los centros y las empresas?,...

¿En qué consistirá la formación complementaria, tras el 1er. nivel de Educación Técnico-Profesional, prevista para acceder al segundo nivel salvando el Bachillerato y, así, ingresar en la Universidad?

### d) Educación de Adultos

Sistematiza y estructura la realidad que ahora ya vive bajo este sector educativo: "Formación orientada al trabajo; para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas; para el desarrollo personal y, como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un requisito indispensable de tipo compensador" (p. 21).

Creemos que el problema de hoy no se resuelve. Son muchas las Instituciones que aportan recursos, pero sin ninguna coordinación, ni directa responsabilidad.

Se implica a la Universidad en tres campos:

- La investigación.
- La creación de programas formativos.
- La apertura de la Universidad hacia los alumnos no universitarios.

e) *La integración de los alumnos con necesidades especiales*

Todo el movimiento de integración de los niños con "necesidades educativas especiales", que en Europa ya funciona con garantías de éxito (especialmente en Francia), además de todos los estudios sobre el tema de esta misma década, han condicionado todo el proceso que se propone.

Ello obliga a una renovación en profundidad, no sólo del sistema educativo sino, también, del social.

En lo que respecta al educativo es imprescindible llevar a cabo modificaciones sustanciales que propicien e incidan especialmente en:

- la organización escolar.
- un aumento considerable de los profesores de apoyo,
- la reestructuración de los procesos de evaluación y de promoción,  
y
- fundamentar una profunda renovación en la formación inicial y permanente del profesorado.

Por otra parte, el concepto de integración implica que el currículum de los alumnos con necesidades especiales sea el mismo que el del resto de la clase, pero con las adaptaciones que su desarrollo exija.

"Estas adaptaciones se concretan en:

- a) Modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivos curriculares.
- b) Eliminación e introducción de objetivos, contenidos y actividades en el currículum ordinario.
- c) Priorización de ciertas áreas u objetivos curriculares frente a otros" (p.22).

En función del nivel de adaptación al que se llegue, pueden distinguirse tres tipos de currícula individuales:

- Currículum ordinario con algunas modificaciones: en temporalización y en las orientaciones didácticas.
- Currículum ordinario con adaptaciones significativas: en tiempo y prioridades.
- Currículum especial: supone modificaciones en la mayoría de los elementos. (p. 22).

"Las adaptaciones curriculares pueden ser tan importantes para algunos niños, que sea imposible su integración en un aula ordinaria y necesiten entonces de un aula 'especial' o de un centro específico. El sistema educativo ha de prever estos centros y aulas..." (p. 23).

El Plan Experimental en marcha (R.D. 6-03-85) está creando toda una serie de expectativas en cuanto a la integración; a la vez está determinando el qué, cómo y cuándo. A partir de ahí, han surgido dos tipos de profesionales e

investigadores que presentan dos tipos de alternativas extremas: unos pretenden integrar a casi todos los niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias; otros, sólo a algunos.

Para que la integración sea posible se requiere un gran esfuerzo en cuanto a recursos y una definición sobre las medidas prioritarias -nosotros diríamos medidas imprescindibles antes de iniciar cualquier proceso-. No creemos que se hayan cumplido las expectativas mínimas a pesar de la entrada en vigor del R.D. 11-04-86 ni con la creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Esperemos que la falta de participación y la precipitación, aunque todavía faltan cinco años para finalizar el plan, no sean los defectos principales de la integración; a la vez deseamos ver, entre otras medidas, un aumento de recursos, una reducción sustancial de la ratio alumnos/profesor (25-30 nos parece excesiva) y la presencia continuada y pertinente de los profesores de apoyo. Estos profesores de apoyo deberían ser distribuidos no sólo por criterios cuantitativos sino, también, cualitativos.

#### 5.4.- Evaluación del proceso educativo

La necesidad de tener prevista la evaluación en los procesos de cambio, innovación o reforma es algo esencial. Al hablar de evaluación "se hace referencia a procesos que permiten verificar la enseñanza y el aprendizaje al servicio de unos fines educativos precisos" (p. 24).

La evaluación es un proceso de regulación imprescindible, el problema es el cómo se lleva a cabo. De aquí las modalidades. El documento destaca "las evaluaciones realizadas por los mismos agentes implicados en un proceso educativo, evaluaciones internas, y las que se efectúan desde fuera, por jueces exteriores al proceso educativo, evaluaciones externas" (p. 24).

Independientemente de lo anterior, se nos presenta una pregunta: ¿qué se sabe ya con seguridad sobre determinados temas o aspectos que han sido experimentados en los años anteriores?. Hay un gran vacío.

Otro problema candente es el que hace referencia a una de las funciones de la evaluación: la selección. La preocupación por ella en este documento es bien patente. Un gran apartado se dedica a *la prueba homologada de Bachillerato* y a justificar su necesidad.

La propuesta, que se hace sobre la evaluación, distingue, básicamente, estos aspectos:

- *Educación Primaria y Secundaria Básica*. La evaluación en los niveles obligatorios y comprensivos exige que ésta sea "continuada y orientativa, más que prescriptiva y selectiva" (p. 25). A la vez, debe realizarse, también, de forma global y teniendo en consideración todas las características del alumno.

Se permite la repetición en casos excepcionales, pero en ningún caso ésta se producirá en más de dos cursos. Se aconsejan otras fórmulas de "adaptación curricular", sin embargo no aporta ninguna. Estamos seguros de que sobre el tema, si no se ponen los medios y recursos personales suficientes y adecuados -asesoramiento pedagógico, clases especiales y reducidas, etc.-, seguirán existiendo los mismos y graves problemas que se pretenden solucionar.

La evaluación interna realizada por los profesores, al final, es global, y a la vez, específica y diferenciada por áreas de conocimiento o de habilidad. Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria a todos se les concederá un título, un certificado en el que se dejará constancia de su historial académico, su rendimiento global y por áreas, así como las orientaciones pertinentes para la siguiente etapa educativa. Aquellos que no concluyan esta etapa, a pesar de las repeticiones, recibirán un certificado de escolaridad.

En realidad las calificaciones y títulos no han cambiado ni su prescripción posterior. Lo importante si se realiza correctamente, es el tema de las orientaciones para la siguiente etapa, que excepcionalmente, serán prescriptivas.

- *Educación Secundaria Postobligatoria.* A la hora de llevar a cabo la evaluación, en el Bachillerato y en la Educación Técnico-Profesional, deben contemplarse diferentes criterios, porque:

*La educación Técnico-Profesional* es una etapa claramente terminal que supone la obtención de un título, que acredita para ejercer una profesión, lo cual implicará otorgárselo a aquellos alumnos que se hayan mostrado competentes y capaces para el ejercicio de la responsabilidad y de las correspondientes habilidades profesionales básicas.

*El Bachillerato* se mueve dentro de otros parámetros que permiten plantearse la necesidad de una evaluación externa por varias razones que compartimos:

- \* Con el fin de regular académicamente el acceso a la Universidad.
- \* Una prueba externa, general y homologada constituye un mecanismo de corrección de las diferencias, que necesariamente se producen, entre diversos centros.
- \* Como evaluación del propio sistema educativo.

La dificultad está en la elaboración de la prueba homologada y en que ésta no favorezca otro tipo de diferencias entre los alumnos, por ello han de tenerse en cuenta estos aspectos:

- Que es una etapa formativa y terminal; pero, a la vez, propedéutica para la Universidad.
- Que debe distinguir también lo que son las materias del tronco común, las correspondientes a las modalidades especializadas y las optativas para que sea suficientemente predictiva del rendimiento universitario de los diferentes estudios y carreras.

Después de discutir dos tipos de pruebas posibles, el documento opta por la que presumiblemente es la más apropiada; aquella que realice a la vez la valoración de:

- la madurez académica de los estudiantes, y
- la de sus habilidades más específicas para los estudios superiores a los que tenga intención de acceder posteriormente. (p. 26).

Considerando que la L.R.U. permite diferencias entre las Universidades al concederles autonomía propia, creemos que, una vez señalado lo que es común a todas ellas, las pruebas deberían ser elaboradas por cada universidad con arreglo a unas directrices generales del M.E.C.

Estaríamos de acuerdo en los objetivos, su necesidad y en la forma de obtener la calificación final, lo cual es funcional, aunque deberían tomarse en cuenta las diferencias que presentan los distintos centros, aun dentro de una misma comarca o provincia; por esta razón pensamos que las Universidades tienen mucho que decir.

#### *5.5.- Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela*

Este capítulo no aporta nada nuevo ni a la reestructuración ni a las medidas para lograr un aumento de la calidad de la educación en comparación con la realidad existente hoy. Decimos esto, porque al plantearse las "funciones de los equipos psicopedagógicos" el documento nos presenta las ya conocidas; sin embargo, y tal como señala Gimeno (1987, p. 88) esas funciones corresponderían a "agencias intermedias u organismos potenciadores de desarrollo del curriculum (...) indispensables para innovar la enseñanza". Más adelante este mismo autor afirma: "pensar de verdad -además- que (los equipos psicopedagógicos) puedan colaborar con la tutoría de los profesores, asesorar a los profesores, etc., es partir de un supuesto irreal. Aparte de que el discurso psicológico sobre la escuela solamente puede ser un discurso parcial sobre las condiciones de la escolarización, cuando no un refuerzo de las mismas".

Entendemos que en la Educación Infantil y Primaria se requieran a los equipos psicopedagógicos, y que prolonguen sus funciones en la Secundaria Básica, no obstante en ambos niveles se debe dar entrada y competencias a los Departamentos de Orientación.

Pensamos que, si este documento es el inicio de una Reforma del sistema, en este capítulo hay mucho por hacer. Podría empezarse por:

- Perfilar funciones de todos y cada uno de los equipos y/o servicios que los integren.
- Priorizar acciones.
- Establecer plantillas.
- Y, por qué no, aunque parezca reivindicativo, profesionalizar a los pedagogos.

- Racionalizar y coordinar funciones yuxtapuestas, solapadas y duplicadas tales como las que desarrollan los SOEV, EAPs, Equipos Multiprofesionales, Centros de Recursos, Equipos de Apoyo.

## 5.6.- Formación del Profesorado

### 5.6.1.- Inicial

Estamos en uno de los apartados del documento más importante y en el cual los problemas, hoy, son más acuciantes.

En principio, si bien la formación inicial debe sufrir una profunda renovación, sobre todo para profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, siendo realistas, nos preocupa más la formación permanente o continuada del actual profesorado para que se ajuste a las exigencias de la reforma.

Anotamos como un adelanto sustancial que las especializaciones en Educación Especial y el tratamiento de los trastornos de audición y lenguaje deban realizarse una vez obtenida la Diplomatura. También el hecho de que la titulación exigida en la Educación Infantil sea la misma que para la Educación Primaria.

En cuanto a la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, ya tomamos postura en el Symposium sobre "Investigación e innovación educativa" y en el "Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado" (Ferrerres, 1986; González, 1986 y Jiménez, 1987). En síntesis: formación inicial con un fuerte componente didáctico y un asesoramiento y formación permanentes.

En otro punto, coincidimos con la misma opción que presenta Gimeno (1987): es el momento de que el M.E.C. tome una clara postura para que la Educación Secundaria Obligatoria sea impartida por Licenciados. Añadimos, eso sí, debidamente formados en aspectos pedagógicos y psicológicos, con especial incidencia en los didácticos.

Es la forma más viable de conseguir este objetivo, que no creemos que sea a largo plazo como anuncia el documento ("crear una etapa de 12-16 años integrada, que aborde desde un mismo centro escolar"), sino urgente y prioritario, si de verdad se quiere conseguir una relación interdisciplinaria entre las diferentes áreas de conocimiento y de experiencia y, por otra parte, lograr la formación de equipos coherentes. ¿Si no es así cómo se va a conseguir favorecer esa relación y esa cohesión con profesores de distinta categoría y operando en distintos centros? ¿No es ahora el momento oportuno?.

Por otra parte, se dice que los profesores de Secundaria han de estar preparados para "diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica" (p. 27). Otra posición clara que ha de abordarse: *no se puede mantener que "diseñar, desarrollar,..." se puede realizar sin tener unos conocimientos científicos, tecnológicos y técnico-prácticos de los procesos de E-A.* ¿Qué se ha hecho, hasta ahora, al respecto en la formación de los

profesores de EE.MM. para que sean docentes competentes con esas exigencias? -Nada. ¿Se seguirá escondiendo la cabeza una vez más? o, por el contrario, ¿se elaborará un plan de formación inicial y permanente serio, eficaz y con garantías y compromiso de ejecución?.

Estamos de acuerdo en que "existe una continuidad entre la formación inicial y la permanente" (p. 27). No entendemos por qué se habla de "**programas** de formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico organizados de acuerdo con el currículum que se establece e impartidos por los Departamentos Universitarios correspondientes debidamente coordinados" (p. 28). *Debe acabarse con la concepción de "programa de formación" que, sin querer, nos hace ver otro C.A.P. de tan triste historia.*

Podría tratarse de plantear un diseño curricular diversificado dentro de la Universidad, que los alumnos de otras especialidades (Química, Filosofía, Matemáticas...), mientras realizan su propio segundo ciclo, puedan llevar a cabo. Sería la formación inicial como profesor dentro del Departamento de Educación. De esta forma podríamos hablar de la formación inicial del Licenciado que desea dedicarse a la docencia. Serían dos años de formación psicopedagógica y didáctica imprescindibles para alcanzar uno de los objetivos que pretende este documento: "una rigurosa formación científico cultural y una sólida formación didáctica" (p. 28)

#### 5.6.2.- Permanente

Se habla en el documento de la necesidad de la formación permanente, de que exista una continuidad con la formación inicial y, a la vez, que se elaboren programas para ello.

Se espera que sean los "Centros de Profesores o su equivalente en algunas comunidades autónomas los que se constituyan en escenario preferente del intercambio de experiencias, debates y reflexión colectiva, *tanto como en centros de formación continuada* que contarán con *el apoyo*, cuando sea necesario, *de los departamentos universitarios correspondientes*", lo cual exige que, como dice el apartado 19.11: "la Administración educativa dotará a los Centros de Profesores de los recursos materiales y *humanos* suficientes para atender satisfactoriamente estas demandas docentes" (p.28). Nos preguntamos: ¿los Centros de Profesores tendrán personal especializado asignado?, ¿se tomarán de los departamentos en general?, ¿habrá comisiones de servicio para profesores de departamentos universitarios, incluido el de Educación?, ¿cuál es el papel de los ICEs que todavía están prestando un servicio?...

La elaboración de programas de "formación de profesores de profesores" pasa, con anterioridad, por conocer los trabajos, experiencias... de formación que se han llevado a cabo y que se llevan actualmente, así como por conocer la labor de las instituciones implicadas.

En este apartado, como decíamos en otra ocasión, la Administración Central junto con las autonómicas deben definirse claramente y tomar

decisiones sin ambigüedades, pues existen una serie de contradicciones e incongruencias que deben solucionarse, ya que en vez de facilitar el debate, lo enturbian.

Encontramos importantes las recomendaciones que hace la Administración Educativa sobre el "aumento sustancial de los recursos", así como el deseo de "incentivar el perfeccionamiento y las experiencias de innovación y de reforma curricular mediante el apoyo material a los centros, la autorización de sistemas flexibles de organización escolar y el reconocimiento profesional de las actividades de formación continuada" (p. 29).

#### *5.7.- Investigación y Proceso de Innovación Educativa*

La relación existente entre investigación y procesos de innovación es obvia. No es necesario insistir en ello. Lo específico y claro es que "la investigación ejerce una influencia determinante en la innovación pedagógica, didáctica y curricular" (p. 29).

Para facilitar esa relación consideramos que deben llevarse a cabo, al menos, estas acciones:

- Conformar un centro de documentación donde aparezcan todas las investigaciones y trabajos que se están llevando a cabo durante los últimos años.
- Proponer un solo organismo de coordinación (aspecto que ya descubre el documento).
- Coordinar Ministerio con Comunidades Autónomas para que nada pueda interferirse en el desarrollo de la investigación.
- Establecer unos objetivos claros para el desarrollo de la investigación en educación: fomentando la investigación básica, estimulando la cooperación entre investigadores y docentes y elaborando planes concretos.

#### *5.8.- El Proceso de Reforma de la Enseñanza*

Su diseño está sistematizado, es fundamental y puede llevarse a cabo con seriedad en tanto en cuanto se produzcan las medidas graduales que se presentan; estas, en síntesis, son:

- Un primer debate a través del documento que estamos analizando.
- Un paralelismo entre reforma estructural y aumento de la calidad, quizá sea el problema fundamental del proceso seguido a partir del presente curso que termina de iniciarse. (Buen augurio es el aumento de un 20% en los presupuestos de Educación anunciado).

Todo ello con una temporalización que va desde 1987-88 hasta 1989-90.

Terminamos con las mismas palabras del Documento después de presentar el "Proceso de Reforma": "El M.E.C., al presentar este Documento, asume el *firme compromiso* de propiciar el diálogo y la participación, con la voluntad de alcanzar el mayor acuerdo posible y de impulsar con prudencia y realismo, pero también con *decisión política*, una renovación de la educación capaz de *ilusionar* al conjunto de la sociedad española" (p. 31). Contentos estaremos si así ocurre.

#### 5.9.- Referencias bibliográficas

- COLL, C. (1987): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- FERRERES, V. y otros (1986): "La dimensión tecnológica de la innovación a niveles comarcales" .Symposium sobre *Investigación e innovación educativas*. I.C.E. Murcia.
- GIMENO, J. (1987): "Luces y sombras de un proyecto" en *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 152. Barcelona. pp. 84-88.
- GONZÁLEZ, A. P. y otros (1986): "Marco para la innovación en y desde la Universidad". Symposium sobre *Investigación e innovación educativas*. I.C.E. Murcia.
- JIMENEZ, B. y otros (1987): "Un modelo de perfeccionamiento del profesorado desde las necesidades docentes". Congreso Internacional sobre *Formación del Profesorado*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Granada.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza, Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional*. Comunidad Educativa. Madrid.

## **B. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

## 1.- PRESENTACIÓN

Todo cuanto antecede no es más que el punto de partida de un objetivo indagador más amplio, que abarca el análisis, unas veces mediante intervención participativa y otras con el fin de efectuar estudios descriptivos, tendente a fundamentar, desde el punto de vista didáctico, los procesos de enseñanza que tienen lugar en nuestra Enseñanza Secundaria, y a recoger la proyección de esos procesos en la realidad práctica en la que se circunscriben. Pensamos obtener con todo ello un punto de vista útil para el establecimiento de una "teoría de la Enseñanza" en los niveles secundarios, bastante abandonados de los afanes didácticos, según nuestro criterio.

Pero en el correlato de la presente exposición queremos presentar solamente todo aquello que puede servir para situar el estado de la cuestión sobre algunos de los aspectos a cambiar en las Enseñanzas Medias con el fin de:

- \* No romper nuestro propio devenir histórico ni anclarnos peligrosa e inútilmente en él.
- \* No perder de vista el acontecer y dinámica internacional dentro del contexto sociocultural en el que estamos empeñados.
- \* No olvidar a los auténticos agentes de todo cambio educativo: los profesores y alumnos.

Pretendemos, en definitiva, ser una voz más, ni original ni relevante, y ni tan siquiera neutral, una voz inquieta, apoyando la renovación y dinámica de un sistema educativo que necesita responder mejor a las demandas que tiene presentadas.

Nos hemos preguntado:

- 1.-En nuestro sistema subsisten dos "enseñanzas medias" -Bachillerato y Formación Profesional- con dos tipos de profesorado alumnado y centros. ¿Existen diferencias entre ellos?. ¿Están "mentalizados" para el cambio que se espera de ellos?.
- 2.-¿Qué opinión tienen de sí mismos cada uno de esos conglomerados ¿Se podrán adecuar con facilidad ese "autoconcepto" a las nuevas exigencias?.
- 3.-¿La enseñanza secundaria tiene unos centros adecuados a lo que las personas que actúan en ellos requieren?. ¿Cómo son valorados esos centros?.
- 4.-¿Cómo son valorados hoy: alumnos, profesores, recursos, materiales, actividades, relaciones sociales... por los agentes del sistema educativo?.
- 5.-¿Sigue teniendo asignados hoy el profesor los mismos roles que la "teoría" le asigna?.

- 6.-¿Son conscientes profesores y alumnos de que la manera de interactuar es importante?.
- 7.-En el futuro el trabajo en equipo va a ser vital para el mantenimiento del sistema educativo, ¿trabajan en equipo los profesores?, aún más, ¿valoran el trabajo en equipo?.
- 8.-¿Preparan, organizan, armonizan... sus actividades docentes los profesores?.
- 9.-¿Ensayan nuevas formas de actuación los profesores?.
- 10.-¿Piensan lo mismo profesores y alumnos? o, ¿en qué difieren?
- 11.-¿Cuál puede ser para los profesores en activo y para los futuros profesores el mejor sistema de formación inicial? y ¿hasta qué punto son conscientes de la necesidad de una formación permanente?. ¿Qué sistemas de formación permanente se proponen desde la práctica profesional?.
- 12.-¿Es posible cambiar la acción didáctica desde su propia realidad?.

Nos hemos preguntado y nos seguimos preguntando muchas cosas; pero el devenir educativo, como la construcción científica, es sumativo y habrá que dar tiempo al tiempo e ir entregando todas nuestras propias realizaciones para que esa "dinámica" no se rompa.

De todas las cuestiones planteadas solamente trataremos aquí algunas. No parece conveniente romper el hilo de los esfuerzos investigadores surgidos respecto a la reforma de las enseñanzas medias y, por otra parte, mientras no se concrete una línea de actuación podríamos errar en nuestro punto de vista.

## 2.- ELEMENTOS DE NUESTRA DESCRIPCIÓN

### 2.1.- Descriptores

Con el fin de determinar el estado de opinión de los mundos que convergen en las enseñanzas medias, hemos querido recoger información alrededor de una serie de aspectos que intentaremos presentar brevemente antes de intentar establecer, a través de ellos, una de las muchas realidades que confluyen en el mundo de la enseñanza secundaria y que será preciso tener en cuenta para adecuarla a las nuevas exigencias que se pretenden.

Hemos querido establecer el pensamiento de profesores y alumnos conjuntamente respecto a:

1.- **AUTOCONCEPTO.** Entendido como el conjunto estructural de percepciones que alumnos o profesores, en cada caso, tienen de sí mismos o como autoestima. Su apreciación la hemos entendido de relevancia en la medida en que es algo aprendido y que constituye, a la vez, el punto de referencia para proyectarse al mundo entorno o para captarlo, en la medida en que se puede erigir en el elemento de protección o realización del propio "yo".

2.- **VALORACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO.** Como resultado global de la valoración que alumnos y profesores realizan de:

- 2.1.- La educación del centro a los intereses/necesidades de los alumnos
- 2.2.- El personal educador del centro.
- 2.3.- Las actividades del centro.
- 2.4.- Los medios materiales del centro.
- 2.5.- Las relaciones del centro con las familias y la sociedad en general.

3.- **ROLES DOCENTES.** Hemos querido ver el grado de relevancia que para profesores y alumnos tienen los siguientes papeles:

- 3.1.- Dirección de los aprendizajes.
- 3.2.- Orientación de la actividad educativa.
- 3.3.- "Mediación" respecto al mundo cultural.
- 3.4.- Conexión con la sociedad.
- 3.5.- Actividad en el seno del claustro de profesores.
- 3.6.- Enseñanza.
- 3.7.- Evaluación del proceso Enseñanza/Aprendizaje.

4.- **DIDÁCTICA QUE APLICAN LOS PROFESORES.** Esto es, cómo son apreciadas las estrategias didácticas de todo tipo que aplican los profesores.

5.- **RASGOS DOCENTES.** Como resultado global del grado de apreciación sobre:

- 5.1.- Actividades docentes.
- 5.2.- Cualidades docentes.

Del mismo modo hemos querido recoger, en este caso solamente de los profesores, el grado en que son valoradas las siguientes cuestiones:

- 6.- **PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.**

7.- SEMINARIOS DIDÁCTICOS O DEPARTAMENTOS.

8.- INNOVACIONES: Esto es, el grado de actualización o perfeccionamiento profesional y nivel de aplicación de ensayos, tanto en el aula como en el centro educativo.

2.2.- Muestra

Los datos que analizaremos los hemos obtenido de nuestro ámbito territorial (Tarragona), a partir de la "población" que durante el curso 1984-85 figuraba adscrita al nivel de Enseñanza Secundaria. Su distribución, de acuerdo a la información proporcionada por los organismos oficiales, era la siguiente:

|                  | PROFESORES |        |       | ALUMNOS |        |        |
|------------------|------------|--------|-------|---------|--------|--------|
|                  | BUP        | F.P.   | TOTAL | BUP     | F.P.   | TOTAL  |
| Centros Públicos | 443        | 640    | 1.083 | 7.828   | 8.845  | 16.672 |
| Centros Privados | 306        | 200(*) | 506   | 4.436   | 2.714  | 7.150  |
| TOTAL            | 749        | 840(*) | 1.589 | 11.559  | 12.263 | 23.822 |

(CUADRO 1)

De la población descrita y dada su distribución, se eligieron 4 centros (2 de Bachillerato y 2 más de Formación Profesional) por "insaculación". De ellos, también al azar, aplicando una tabla de números aleatorios sobre los listados de matrícula, en el caso de los alumnos, y sobre una relación alfabética, en el caso de los profesores, se eligió la siguiente muestra:

|            | BUP | F.P. | TOTAL |
|------------|-----|------|-------|
| Profesores | 22  | 26   | 48    |
| Alumnos    | 200 | 200  | 400   |

(CUADRO 2)

(\*): En estos casos la Administración no nos proporcionó los datos pecisos, de ahí que figuren unas cantidades aproximadas.

Los datos obtenidos han servido para establecer la descripción que presentamos, una vez realizado el pertinente y exhaustivo análisis estadístico de los mismos. Haremos hincapié solamente en algunos elementos de ese análisis, en la medida en que pueden ayudar de un modo más claro y efectivo a formarnos una opinión más nítida sobre el estado de la cuestión y a poder contrastarlos o a continuar indagaciones de este mismo tipo. Con todo, y como puede verse en los apartados correspondientes, se cuenta con un análisis riguroso de los datos, pero su inclusión en unas reflexiones con los objetivos de éstas, no harían más que dificultar la comprensión y, en buena medida, entorpecer su consecución.

Pasemos, pues, al análisis descriptivo. En él hemos recogido y aglutinado los datos por "conglomerados" (Profesores y alumnos de BUP y FP, Profesores de Enseñanzas Medias, Alumnos de Enseñanzas Medias, muestra de BUP, y muestra de FP), por porcentajes (con el fin de agilizar la presentación) y de acuerdo a cinco intervalos interpretativos:

- \* MP: Valoración muy positiva
- \* P : Valoración positiva
- \* C : Valoración correcta o normal
- \* N : Valoración negativa
- \* MN: Valoración muy negativa

Dichos datos se presentan por variables y distribuidos (dentro de cada conglomerado) en cada uno de los descriptores que conforman cada una de las variables. En cada caso, también, se efectúa un breve análisis de lo mismo, tendente, sobre todo, a señalar las concordancias y disonancias entre los distintos grupos o "conglomerados", análisis que no es sino una incitación a la reflexión y a la complementación.

El resto de tratamientos efectuados nos va a permitir también, junto con ese análisis que mencionábamos, avanzar unas conclusiones provisionales y, fundamentalmente, abiertas.

### 3.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

#### 3.1.- Autoconcepto

Obtener el grado de estima, juicio, opinión o valoración que cada uno tiene o efectúa de sí mismo es tarea difícil, aunque de gran importancia para apreciar tanto la "fuerza" con que se va a interactuar con el medio como la flexibilidad de esa interacción.

La dificultad es aún mayor al no poder contar con instrumentos precisos, sino sólo con "ensayos", que son más bien intentos clasificatorios de actitudes que ayudan a marcar niveles de autoestima.

Muchos estudios, pueden servir de referencia. Nosotros hemos querido efectuar este ensayo, tanto con profesores como con alumnos, con el fin de apreciar si efectivamente existen diferencias en la configuración del autoconcepto entre los distintos agentes de las enseñanzas medias en las distintas realidades en que se configuran por ahora (Formación Profesional y Bachillerato)

Como puede apreciarse en el cuadro correspondiente, los porcentajes obtenidos nos dan idea de autoconceptos "similares" (positivos y correctos en un 88% para los profesores de BUP, en un 80% para los de FP., en un 94% para los alumnos de BUP y en un 93% para los alumnos de FP.). Llama la atención el "mejor estado" de los alumnos respecto a sus profesores y la diferencia entre profesores y alumnos de FP.

Con todo, hay que hablar de "homogeneidad" y confirmar, con las precauciones que son al caso, la relación e importancia que el autoconcepto de los profesores posee respecto al de los alumnos.

Este autoconcepto, que no difiere significativamente entre las distintas muestras, hemos encontrado que guarda una alta relación con la "valoración que los alumnos hacen del profesorado" y con la opinión que los profesores tienen de su papel como "mediadores" culturales. Al respecto se han hallado las siguientes "correlaciones":

| AUTOCONCEPTO | BUP   | F.P.  | TOTAL | CON RESPECTO A:                  |
|--------------|-------|-------|-------|----------------------------------|
| ALUMNOS      | 0,700 | 0,798 | 0,752 | V3: Valoración Prof. por Alumnos |
| PROFESORES   | 0,600 | 0,540 | 0,504 | V3: El Prof. "mediador" cult.    |

(CUADRO 3)

En estas "relaciones" las muestras funcionan por "estamentos" (profesores y alumnos). En cambio, analizando los datos conjuntamente por "extracción" (BUP y FP), se han encontrado relaciones importantes entre el autoconcepto de profesores y alumnos y la *valoración* que ambos realizan del *centro educativo*.

Parece claro, pues, que la opinión que tienen de sí mismos los Profesores de Enseñanza Media guarda relación o depende de cómo asuman éstos su función social "enculturalizante", mientras que en el caso de los Alumnos ese autoconcepto depende de sus profesores. En ambos casos el centro parece ser el factor "troquelador" por excelencia de ese autoconcepto.

### 3.2.- *Valoración del Centro Educativo*

La visión que profesores y alumnos establecen sobre el centro parece ser el eje configurador de actitudes relativas al sentimiento de la propia valía y potenciador tanto de actitudes referidas al rendimiento como a la innovación. No debemos olvidar que en esta valoración se "vuelcan" todas las vivencias, sociales y educativas en particular, y se señala la capacidad de interacción e incluso de adaptación.

La dificultad de su observación es clara. Sobre todo es difícil establecer los ámbitos y factores sobre los que situar dicha valoración. En este sentido es obligatorio apuntar que podrían establecerse al respecto múltiples ópticas, por lo que ésta que presentamos no puede pretender más que reflejar una parte de la realidad a la que se dirige.

*¿Cómo es visto el centro educativo -de acuerdo a nuestros parámetros- por profesores y alumnos de enseñanzas medias?*

En general, de un modo un tanto negativo. Ni en Formación Profesional, ni en BUP, ni profesores, ni alumnos tienen buena opinión de sus centros. Hay que cambiarla profundamente si se quiere que cumplan debidamente las misiones que tienen encomendadas y, sobre todo, si se quieren "implementar" nuevas acciones dentro de ellos con la participación de sus agentes.

Pero vayamos por partes. Si tomamos los datos globales, puede observarse con facilidad lo que apuntábamos, pues no existen diferencias significativas entre las distintas proporciones de valoración emitidas por cada uno de los "conglomerados". Sólomente podemos señalar cierta "tendencia" diferenciadora al comparar los datos proporcionados por profesores y alumnos de Formación Profesional.

Por lo mismo quizá sea interesante adentrarse en los distintos descriptores usados para configurar esa valoración global que comentábamos.

a. *¿Tiene el centro en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos?*

La adecuación del centro a los alumnos es vista como "correcta" por el 50% de los profesores de BUP y el 70% de los profesores de FP y como "negativa"

por el 44% y el 20%. Los alumnos la valoran "correcta" en un 50% o en un 39% (BUP y FP) y "negativa" en un 34% y en un 47% respectivamente. Aparte de la distinta apreciación según la extracción (FP o BUP), hay que señalar también la distinta visión que tienen al respecto profesores y alumnos. Parece clara, pues, la necesidad de adecuar esta visión entre profesores y alumnos y, sobre todo, de cambiar la que se posee en el ámbito de la Formación Profesional.

*b. ¿Cómo son valorados los profesores?*

Los propios profesores tienen una opinión de sí mismos, en su actuación dentro de los centros educativos, "correcta" o "positiva" en un 50% de los casos de BUP y en un 90% de los casos de FP, siendo "negativa" o "muy negativa" en el resto de los casos. Llama la atención esa diferencia del 40% sobre todo si esas proporciones se comparan con las que ofrecen los alumnos. Para estos, la actuación de sus profesores es correcta o positiva en un 50% (BUP) y en un 79% (FP).

*c. ¿Cómo son valorados los medios materiales con que cuentan los centros educativos?*

Los profesores tienen un concepto "favorable" de los medios con los que cuentan los centros en un 75% de los casos en BUP y en un 70% en FP. Esa misma proporción se da al analizar la opinión que al respecto tienen los alumnos de BUP (74%) pero baja significativamente en el caso de los alumnos de FP (53%). En general, pues, las Enseñanzas Medias valoran correspondientemente los medios materiales de los que disponen, pero existe un desajuste al respecto en los alumnos de FP, quizá debido a una mayor exigencia de "recursos" y a una mayor "actualización" de los mismos.

*d. ¿Cómo son valoradas las actividades que desarrollan los centros?*

En general bastante negativamente. Esto es así para el 38% de los profesores de BUP, para el 80% de los profesores de FP y para el 57% y 70% de los alumnos de BUP y FP. Parece claro que es el mundo del Bachillerato el mejor atendido por el centro, al menos cree que las actividades que el centro monta no son "incorrectas". Pero, en general, ni profesores ni alumnos están "contentos" con las actividades y los menos satisfechos se encuentran entre los profesores y alumnos de FP. Alguna inadecuación importante al respecto debe darse para que se dé el paralelismo que se observa en la opinión de ambos colectivos.

*e. ¿Cómo son valoradas las relaciones que el centro educativo mantiene con el entorno?*

Negativamente. Todos los colectivos ponen de manifiesto una opinión negativa mayoritaria respecto a los lazos de unión del centro con los padres y ambiente circundante. La opinión de los alumnos es más rotunda (el 75% de los alumnos de BUP y el 70% de FP valoran esas relaciones como negativas o muy negativas). Los profesores de BUP mantienen opiniones negativas, pero en una proporción ligeramente más baja: 56%. Sólo los profesores de FP manifiestan aceptación del estado de esas relaciones en una proporción mayor.

Lógicamente las conclusiones a las que se puede llegar son diversas. Nos limitamos aquí a constatar que existe una "disonancia" entre los profesores de FP y el resto de la población de enseñanzas medias.

La visión global del centro educativo no es halagüeña, al menos para el 40% de los profesores y para el 50% de los alumnos, que se muestran más críticos que sus profesores.

Esta "valoración" es importante, no sólo porque indica que hay que cambiar la visión que de los centros tienen tanto profesores como alumnos, sino porque al entrar en análisis comparativos resulta que esas opiniones se muestran en relación con la opinión que los alumnos tienen de sus profesores y con la valoración que los profesores efectúan sobre algunos rasgos docentes, seminarios didácticos y programación.

|            | BUP   | F.P.  | TOTAL | CON RESPECTO A:          |
|------------|-------|-------|-------|--------------------------|
| Alumnos    | 0,523 | 0,621 | 0,561 | Valoración de Profesores |
| Profesores | 0,421 | 0,575 | 0,502 | Valoración Seminarios    |
| Profesores | 0,652 | 0,411 | 0,530 | Valoración Programación  |

(CUADRO 4)

No se puede olvidar tampoco la relación ya enunciada de esta variable con Autoconcepto, sobre todo en el caso de los alumnos y en el de los Profesores de FP. Todo ello nos indica que uno de los caminos para la reforma pasa por cambiar la imagen que de los centros educativos tienen tanto profesores como alumnos y dentro de este ámbito hay que variar fundamentalmente la organización de las estructuras internas, la "vivencia" interna que se manifiesta a través de las actividades que el centro educativo debe, según todos sus agentes, llevar a cabo y la estructura de las relaciones del centro con la comunidad entorno, familias y sociedad.

### 3.3.- Valoración de los roles docentes

La enseñanza ha exigido siempre una adecuación constante de los modos de actuar de profesores y alumnos. Las especiales condiciones que se están viviendo hacen más patentes esa exigencia y hoy ya nadie duda de que es preciso en la enseñanza adoptar nuevas formas de conducta.

En otro apartado veremos cuáles son los rasgos del comportamiento docente que son estimados como relevantes por profesores y alumnos, lo cual va a servir para completar este epígrafe. Por la valoración del profesorado hemos entendido la aceptación o rechazo de una serie de "papeles" o funciones adscritas tradicionalmente a la enseñanza, tal y como dejamos apuntado anteriormente.

Pensamos que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben incardinarse conjuntamente en un mismo espacio vectorial o dejarán de tener sentido no sólo educativo, sino también práctico o social. Establecer las acciones docentes de esos procesos conlleva situar convenientemente toda una teoría de la enseñanza, cuestión que excede con mucho a las pretensiones de esta descripción sobre el mundo de las enseñanzas medias. Por ello hemos preferido "comprobar" la valoración sobre funciones docentes "tradicionalmente admitidas" y hemos optado por ver el estado de opinión de los profesores y alumnos sobre las siguientes acciones docentes:

- 1.- Dirección de los aprendizajes.
- 2.- Orientación educativa.
- 3.- Transmisión cultural.
- 4.- Conexión con la sociedad.
- 5.- Participación docente.
- 6.- Enseñanza.
- 7.- Evaluación.

Somos conscientes que con ello no se cubren ni medianamente las esferas de actuación de la enseñanza y que, por lo mismo, la presente valoración no podrá ser más que parcial. Pero "reformular" debe ser también "mejorar" y quizá no sea mal camino comenzar por adecuar los espacios docentes y discentes respecto a las tareas comúnmente asignadas a las enseñanzas.

a.- *¿Cómo es valorado el profesor como director de los aprendizajes discentes?*

Los profesores se consideran buenos cumplidores al respecto, tanto los de BUP como los de FP. Ni uno sólo de los profesores encuestados cree actuar negativamente. No opinan del mismo los alumnos: el 55-56% (BUP y FP) creen que sus profesores no "dirigen" convenientemente sus procesos de aprendizaje.

*b.- ¿Orientan los profesores convenientemente la actividad educativa?*

El 87% de los profesores de BUP y de los de FP creen hacerlo bien. Un 13% y un 10% respectivamente creen que ese papel de orientación no es asumido correctamente. Por su parte, el 78% de los alumnos de BUP y el 83% de los de FP valoran negativa o muy negativamente las "acciones orientadoras" de sus profesores, la inadecuación no podría mostrarse con mayor claridad.

*c.- ¿Asumen los profesores su papel de "mediadores" respecto al mundo cultural en general?*

Según los profesores ese papel es asumido correctamente, pues solamente el 6-5% (BUP y FP) opina que no. Pero según los alumnos, sus profesores actúan negativamente al respecto, al menos así opinan el 81% de los alumnos de BUP y el 68% de los de FP.

*d.- ¿Conectan convenientemente los profesores con la sociedad?*

La mayor parte de los profesores piensan que sí (81% y 60%), aunque el sí de los profesores de FP sea más matizado. Por su parte, solamente el 34% de los alumnos de BUP valoran negativamente esa "conexión", lo cual resalta la diferente valoración que proporcionan los profesores de BUP y FP, ya que el 75% de los alumnos de FP valoran negativamente a sus profesores respecto a este "rol". No deja de ser curioso que se estime el BUP más enraizado en la sociedad, tanto por profesores como por alumnos.

*e.- ¿Participan activamente los profesores en la vida del centro?*

Alrededor de un 20% de los profesores valoran negativamente la actividad que desarrollan en el seno del centro educativo, por los que podemos afirmar que, para ellos, la dinámica de los profesores es correcta. Los alumnos se reparten en sus valoraciones, aunque son unos pocos más (58% y 57%) los que valoran negativamente la actividad de los claustros de profesores. Destacamos el paralelismo de juicio entre profesores y entre alumnos independientemente de los centros a los que pertenecen.

*f.- ¿Se preocupan los profesores por su función profesional?*

Los profesores opinan mayoritariamente que cumplen más allá de lo estrictamente obligatorio y que se preocupan por indagar, informarse y aplicar nuevos sistemas de enseñanza. Los alumnos, en cambio, creen muy mayoritariamente que no y valoran negativa o muy negativamente la preocupación de los profesores por su ejercicio profesional.

#### g.- *¿Evalúan correctamente los profesores?*

Es curioso resaltar que el 25% de los profesores de FP valoran negativamente su forma de enjuiciar a sus alumnos. Los profesores de BUP creen hacerlo correctamente.

Los alumnos siguen su tónica distante y valoran negativa o muy negativamente las actividades evaluativas que sobre ellos ejercen sus profesores.

En general los profesores muestran una buena opinión de sí mismos y de cómo realizan sus actividades o cumplen sus funciones, mientras que los alumnos, también en general, tienen una opinión negativa al respecto, casi contrapuesta a la de sus profesores.

Ello nos debe hacer reflexionar sobre los papeles que asignamos al profesorado y sobre la necesidad de que tengan un reflejo en los alumnos. Tal como están las cosas, lo que asumen los profesores no es admitido o valorado como necesario por los alumnos, con lo que, o el profesorado se replantea sus funciones con respecto a los alumnos o hay que redefinir esas funciones creando un nuevo marco de actuación docente. Porque no se puede seguir aguantando un sistema vectorizado en dos direcciones prácticamente contrapuestas, y situar sobre todo ello una "reforma" cuyo punto de partida ha de ser el conseguir un nuevo modo de actuar.

Hemos de apuntar también que, aparte de las relaciones mencionadas, la valoración que los alumnos hacen del profesorado guarda relación (0,500) con la que efectúan sobre la actuación didáctica de sus profesores y, sobre todo, con las actividades que deben realizar los profesores (0,706).

#### 3.4.- *Valoración de la Didáctica Aplicada por los Profesores.*

Más que los "estilos" o "formas" didácticas interesaba conocer la operativización de estrategias didácticas, esto es, el modo de actuar en los procesos de enseñanza de los profesores. Sobre todo para detectar diferencias entre los distintos ámbitos configuradores de las enseñanzas medias (BUP y FP); el instrumento utilizado, sin ser completo ni absolutamente riguroso, puede permitir avanzar en el conocimiento de los "usos" o costumbres "enseñantes" de los profesores, pero su análisis pormenorizado nos llevaría demasiado lejos.

En general, los profesores creen que aplican estrategias didácticas acordes con las necesidades e intereses de los alumnos y con las exigencias de la teoría de la enseñanza centrada en el alumno. El 81% de los profesores de BUP y el 70% de los de FP valoran su quehacer al respecto positivo o muy positivo, mientras que el 19% y el 25% valoran su actuación didáctica como correcta. Solamente un 5% de los profesores de FP admiten no usar correctamente las estrategias didácticas adecuadas.

Preguntados los alumnos sobre las actividades didácticas de sus profesores a través de la misma escala, solamente valoran positivamente las actuaciones de sus profesores al respecto un 14% de los alumnos de BUP y un 6% de los de FP. Un 52% de los alumnos de BUP y un 36% de los de FP opinan que sus profesores actúan correctamente, mientras que el resto (34% de BUP y 58% de FP) opinan que lo hacen negativa o muy negativamente.

Existe, pues, un cierto paralelismo entre las opiniones de profesores y alumnos de BUP, aunque parece claro que los profesores tienden a valorar su actuación didáctica más positivamente de lo que deberían. Entre la población de FP existe una clara contraposición de opiniones, pues los alumnos muestran en general una opinión negativa sobre las estrategias didácticas usadas por sus profesores.

Mantener esas afirmaciones con rotundidad requeriría efectuar un análisis mucho más profundo, al que no podremos sustraernos en el futuro. Aquí sólo anotamos las diferencias (significativas desde el punto de vista estadístico) porque es a través de estas percepciones por lo que puede triunfar o fracasar un nuevo planteamiento de la enseñanza.

### *3.5.- Rasgos docentes en las Enseñanzas Medias.*

Si en el punto anterior intentábamos vislumbrar el "estilo" didáctico de las enseñanzas medias, con esta variable hemos querido constatar qué rasgos profesionales y personales son valorados por los profesores y alumnos de BUP y FP.

Buscábamos el punto de apoyo o la base sobre la que profesores y alumnos emiten sus juicios sobre la actitud docente a través, del enjuiciamiento de una serie de rasgos y actitudes. No es éste un instrumento para la valoración del profesorado en particular, sino, la comprobación de aquellas actitudes o rasgos que son valorados como importantes por profesores y alumnos y que pueden servir como punto de referencia para adecuarse al medio en el que el profesorado ha de actuar.

Pues bien, para los profesores tanto las actitudes seleccionadas como los rasgos personales aportados son de vital importancia en el ejercicio profesional. Así se constata con absoluta claridad tanto en el profesorado de BUP como en el de FP. Lo curioso es comprobar que los alumnos dan importancia a parecidas actividades y rasgos, eso sí, con menor énfasis que los profesores. La diferencia de criterio se encuentra solamente en aquellas actitudes y rasgos que hacen referencia a aspectos de disciplina, orden o control y a su capacidad de liderazgo.

No pensamos que con ello tengamos el "listado" de las habilidades, rasgos, destrezas y actitudes que deben poner en funcionamiento el profesor. Posiblemente, y aunque el cuestionario era abierto, podríamos haber llegado a otros resultados simplemente con haber usado otro instrumento o con haber seleccionado otras actividades o rasgos de conducta. El sentido de esta

descripción concreta posiblemente haya que lograrlo a través del análisis comparativo con el resto de resultados obtenidos.

Llama la atención, por ejemplo, que los alumnos hayan incidido aquí en rasgos, cuestiones o actividades que dicen no poseen sus profesores (véanse los resultados de las variables 3 y 4), y que sus resultados aquí sí sean bastante homogéneos respecto a los de sus propios profesores, cosa que no ocurría en los análisis anteriores.

En cualquier caso y desde esta descripción, profesores y alumnos de Enseñanzas Medias esperan que los PROFESORES de este nivel educativo: hagan aprovechar el tiempo, seleccionen y organicen bien los temas de estudio, organicen los objetivos de su enseñanza, motiven, atiendan las necesidades individuales con interés y atención, preparen diariamente sus tareas, hagan participar a los alumnos y se preocupen de sus resultados, se adapten a las nuevas situaciones, mejoren sus técnicas de trabajo y estén al día. Para ello, además, esos profesores deben ser: capaces de adaptarse, respetuosos con las críticas, considerados, entusiastas, justos, laboriosos, con amplia mentalidad, optimistas, originales, con ansias de progresar, autocontrolados, sociables y buenos conocedores de su materia.

### *3.6.- Valoración de la Programación Didáctica*

Las variables Valoración de la Programación Didáctica, Seminarios Didácticos e Innovaciones, dado su carácter, sólo hemos querido "observarlas" en los profesores.

La Programación Didáctica es valorada como necesaria en el 91-93% de los casos y la que realizan los profesores encuestados es vista como "positiva" en la mayoría de los casos también, no apreciándose diferencias de opinión entre los dos colectivos estudiados.

El tipo de escala permite precisar algo más esta afirmación general, veámoslo:

#### *a.- ¿Cómo es valorada la "elaboración" de la programación?*

Prácticamente todos los profesores valoran su programación de la enseñanza como "buena". Llamamos la atención dos datos: los profesores de FP opinan que la elaboran "muy bien" en un porcentaje sustancialmente mayor que el de BUP (30% contra 12%) y que lo hacen "correctamente" en porcentajes también distintos: 44% BUP y 15% FP. El otro dato es que un 5% de los encuestados de FP valoran su elaboración de programas "negativamente" (nótese que ese porcentaje del 5% se mantiene en esa valoración "negativa" constante en los distintos descriptores usados).

#### *b.- ¿Cómo es valorada la aplicación que de la programación didáctica efectúan los profesores?*

La aplicación de los programas elaborados por los profesores es valorada, en porcentajes prácticamente iguales, como, "buena", tanto en el caso de BUP como en el de FP. Solamente un 6% de los profesores de BUP y un 5% de los FP ven su aplicación "negativa".

*c.- ¿Cómo valoran los profesores la evaluación de su programación?*

Curiosamente es el apartado en el que los profesores se muestran más críticos: el 19% de los profesores de BUP y el 10% de los de FP valoran negativa o muy negativamente la evaluación de resultados de sus programas.

Con todo, la impresión general es que los profesores "confían" en su estructuración de la enseñanza, pero en una estructuración "particular", vistos los resultados de la actuación de los Seminarios Didácticos.

*3.7.- Valoración de los Seminarios Didácticos*

Las tareas que tienen asignadas los Seminarios Didácticos necesitan, al menos, de un mínimo funcional, esto es, de unas relaciones que sean el marco para el intercambio de experiencias y la coordinación de la actividad docente. Pensamos además que el Seminario es y ha de ser el marco para el enriquecimiento mutuo de los profesores, para el perfeccionamiento, la investigación, la innovación. Su operatividad va a ser la pauta que va a dar ritmo a todas las acciones de enseñanza en los centros educativos. Y este es el sentido con el que hemos querido acercarnos a la opinión de los profesores.

La actuación de los seminarios es valorada como correcta o positiva por la mayoría de los profesores (80% de FP y 69% de BUP), pero pensamos que existe un porcentaje demasiado elevado que lo hace negativamente: 31% y 20% (BUP y FP).

Llaman la atención otros datos:

- \* Ningún profesor de BUP valora como muy positiva la actuación de sus seminarios, mientras que el 15% de los de FP la valoran así.
- \* Por contra, no hay ningún profesor de BUP que valore la actuación de sus Seminarios como muy negativa y sí que existe un 5% de los profesores de FP con ese criterio.
- \* Es más alta la proporción de valoración negativa en BUP que en FP (31% y 15% respectivamente).

No somos nosotros ni es este el lugar para entrar en juicios de valor al respecto, pero parece claro que algo está fallando en la estructura organizativa básica de los centros educativos y de la enseñanza. Si pensamos además que es a partir de estos núcleos desde los que es posible cualquier innovación parece también urgente una revisión a fondo de los problemas de los Seminarios Didácticos.

### 3.8.- Innovaciones

Nos ha parecido de sumo interés conocer el grado de "preocupación" por indagar, ensayar, conocer... nuevas formas o planteamientos concretos de actuación didáctica de los profesores. Para ello hemos pasado a los profesores un cuestionario en la esperanza de que con él podríamos ver al menos la dirección o tendencia de esos deseos indagadores. Pero las contestaciones obtenidas no nos han permitido más que comprobar el aislamiento, nos atreveríamos a calificar de "ritual", con el que los profesores actúan.

La totalidad de los profesores analizados manifiesta ensayar actuaciones nuevas, respecto a su actuación con los alumnos, relativas, en la inmensa mayoría de los casos, a su materia (que confiesan conocer muy bien) o tomada de otro lugar, pero con cambios y adecuaciones a sus propias necesidades. Dicen haber obtenido la "idea" origen de esa innovación de su propia experiencia, pero no saben si existen profesores que estén realizando indagaciones en ese sentido, y, sólo alguna vez, intercambian informaciones con sus compañeros respecto a esos "ensayos". La variabilidad ha sido tan mínima que lo dicho es a la vez la descripción total de lo expuesto por los profesores. Por otra parte, como un segundo apartado (el referente a innovaciones en el aula y en el centro) no ha sido contestado, sólo podemos constatar nuestra sorpresa y anotar la valoración que cada profesor ha dado a sus propias innovaciones.

El 45% de los profesores de BUP valoran sus innovaciones como "muy positivas" (la califican con 9 ó 10 puntos sobre una escala de 0 y 10). No existe, en cambio, ningún profesor de FP que se autoconceda esas calificaciones.

El 55% de los profesores de BUP y el 25% de los de FP califican sus innovaciones como "positivas" (esto es, les conceden una puntuación de 7 u 8 puntos). Por su parte, la mayoría de los profesores de FP (el 75%) autocalifican sus "innovaciones" como correctas (les conceden puntuaciones de 5 ó 6 puntos).

Existen, con claridad, una diferencia clara en las valoraciones de ambos colectivos, pero en cuyo análisis no podemos entrar al fallarnos una descripción precisa de los procesos llevados a cabo en todas y cada una de las actividades calificadas como "innovadoras" por los profesores.

Constatamos los datos a la par que nuestra intención es seguir indagando en esta vía, donde puede establecerse el punto clave del perfeccionamiento y/o renovación del profesorado de cara al futuro.

#### 4.- A MODO DE RESUMEN

Llegados aquí, no podemos por menos que volver sobre algunos de los extremos anotados anteriormente, porque creemos que ahora contamos con una nueva, por más que incompleta, perspectiva para aquilatar convenientemente algunas de las afirmaciones efectuadas.

Parece confirmarse, desde la breve descripción que antecede, que es preciso:

- 1.-Reestructurar la acción docente, al menos en el sentido de adecuarla a las expectativas discentes y a las nuevas exigencias del sistema sobre el nivel secundario.
- 2.-Replantearse la dotación material y personal de los centros, sobre todo en los actuales de Formación Profesional y, fundamentalmente, adecuar la participación y "optimizar" la organización interna de los centros de Enseñanzas Medias.
- 3.-Revisar el seguimiento de la acción educativa de estos centros, redefiniendo previamente la acción curricular que se ha de llevar a cabo en los mismos.
- 4.-Adecuar las exigencias del sistema a los intereses y necesidades sociales.

Todo ello, como apuntábamos en la presentación de este capítulo:

- a.-Sin romper nuestro propio devenir histórico ni nuestra dinámica hacia el futuro.
- b.-Sin perder de vista el acontecer y dinámica internacionales, dentro del marco socio-político de interés para nuestra propia sociedad.
- c.-Sin olvidar nuestra situación educativa y el estado de sus componentes.

Pero desde la descripción efectuada es preciso también establecer algunas otras precisiones:

- *No existen*, al menos a nivel docente, *distintas "mentalizaciones"* en los mundos que conforman hoy nuestras Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional), por lo que *se puede tender a formular políticas comunes en ambos colectivos*. A nivel discente, en cambio, es preciso efectuar acciones cuyo objetivo sea el de "homogeneizar" las perspectivas educativas de ambos colectivos, lo cual pasa, según nuestro criterio, por una mentalización social al respecto.
- *Ambos colectivos* (Formación Profesional y Bachillerato) *y tanto en la dimensión docente como discente, están "ansiendo" un cambio*, para el que están "mentalizados, pero ante el que hay que responder con medidas concretas y seguras.

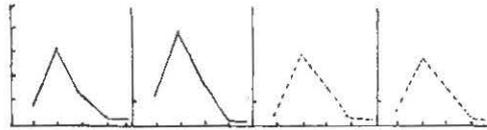
- Es preciso que la *política educativa se plantee con fuerza el "estilo docente" que requiere la pretendida reforma*, so pena de generar cambios en distintas direcciones: por un lado pondrán ir las expectativas docente y por otro los intereses o necesidades sociales y de los discentes.
- Del mismo modo se *hace necesario y urgente contar con la participación discente*, muy concienciada ya de sus necesidades y de su realidad educativa y, lo que es más importante, con una visión más realista sobre esa realidad que la que poseen sus profesores.
- La *participación social y la conexión de los centros educativos y del profesorado con el entorno* será piedra de toque en toda perspectiva de cambio que se pueda plantear, pues existe una desconexión muy acusada al respecto.
- Si *el trabajo en equipo va a ser eje de la actuación docente en el futuro*, habrá que replantearse seriamente su funcionalidad, dado el espíritu "individualista" que muestran los profesores a la hora de plantearse y ejecutar sus planteamientos educativos.
- Habrá que *dinamizar tanto la colaboración docente como el planteamiento de innovaciones* (individuales, en el aula o en el centro), pero, eso sí, *desde la propia realidad educativa*.
- Es necesario *profundizar en el estudio de los cambios* que se están produciendo o que puedan producirse en la acción educativa de los centros, sobre todo en los relativos a las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pero deben hacerse no sobre los efectos de esas acciones, sino sobre *sus procesos*, sobre su funcionamiento.
- Se hace necesario una política educativa de *búsqueda de soluciones a partir de la especificación de problemas concretas y de líneas específicas de actuación*.

Estas aplicaciones, junto con las expuestas respecto al sistema educativo en general o la reforma de las Enseñanza Medias en particular, creemos que son suficientes para justificar al presente trabajo y para situar nuestro compromiso de avanzar en esta línea de preocupación por la realidad educativa de nuestro entorno. A la vez, esperamos que sean suficientes para justificar la necesidad de la colaboración de todos en algo que es también de todos: nuestro sistema educativo.

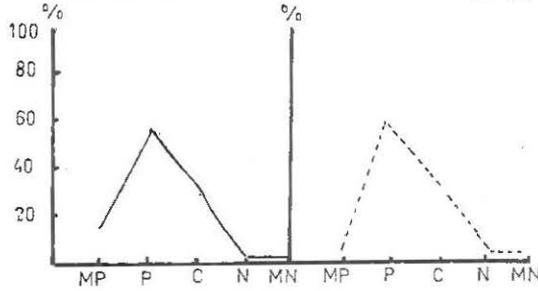
**ANEXO**

VARIABLE: 1 AUTOCONCEPTO

| Descriptores | PROFESORES |    |    |   |    |      |    |    |   |    | ALUMNOS |    |    |   |    |      |    |    |   |    |
|--------------|------------|----|----|---|----|------|----|----|---|----|---------|----|----|---|----|------|----|----|---|----|
|              | B.U.P.     |    |    |   |    | F.P. |    |    |   |    | B.U.P.  |    |    |   |    | F.P. |    |    |   |    |
|              | MP         | P  | C  | N | MN | MP   | P  | C  | N | MN | MP      | P  | C  | N | MN | MP   | P  | C  | N | MN |
| AUTOCONCEPTO | 12         | 63 | 25 | 0 | 0  | 20   | 50 | 30 | 0 | 0  | 3       | 58 | 36 | 0 | 0  | 6    | 58 | 35 | 1 | 0  |

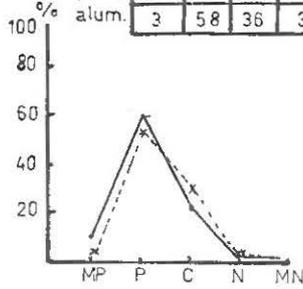


| PROFESORES EE.MM. |    |    |   |    | ALUMNOS EE.MM. |    |      |   |    |
|-------------------|----|----|---|----|----------------|----|------|---|----|
| MP                | P  | C  | N | MN | MP             | P  | C    | N | MN |
| 16                | 56 | 28 | 0 | 0  | 4,5            | 58 | 35,5 | 2 | 0  |



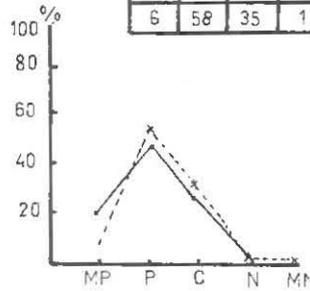
BUP

|       | MP | P  | C  | N | MN |
|-------|----|----|----|---|----|
| prof. | 12 | 63 | 25 | 0 | 0  |
| alum. | 3  | 58 | 36 | 3 | 0  |



FP

|       | MP | P  | C  | N | MN |
|-------|----|----|----|---|----|
| prof. | 20 | 50 | 30 | 0 | 0  |
| alum. | 6  | 58 | 35 | 1 | 0  |

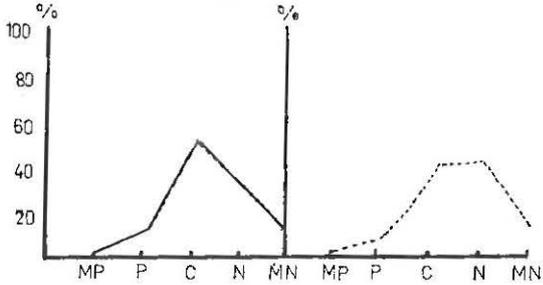


VARIABLE: 2 VALORACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

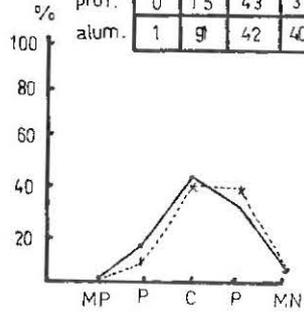
| Descriptores:                                | PROFESORES |    |    |    |    |      |    |    |    |    | ALUMNOS |    |    |    |    |      |    |    |    |    |
|--|------------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|
|  | B.U.P.     |    |    |    |    | F.P. |    |    |    |    | B.U.P.  |    |    |    |    | F.P. |    |    |    |    |
|  | MP         | P  | C  | N  | MN | MP   | P  | C  | N  | MN | MP      | P  | C  | N  | MN | MP   | P  | C  | N  | MN |
| 21 Adecuación del centro a los alumnos       | 0          | 6  | 50 | 44 | 0  | 0    | 10 | 70 | 15 | 5  | 3       | 13 | 50 | 33 | 1  | 2    | 12 | 39 | 41 | 6  |
| 22 El personal educador del centro           | 0          | 9  | 31 | 38 | 12 | 5    | 15 | 75 | 10 | 0  | 0       | 13 | 43 | 36 | 8  | 4    | 26 | 49 | 18 | 3  |
| 23 Los medios materiales del centro          | 0          | 4  | 56 | 19 | 6  | 0    | 10 | 55 | 30 | 0  | 2       | 15 | 57 | 24 | 2  | 1    | 12 | 40 | 35 | 12 |
| 24 Las actividades del centro                | 0          | 6  | 44 | 25 | 13 | 0    | 0  | 30 | 50 | 0  | 6       | 37 | 43 | 14 | 0  | 5    | 25 | 55 | 14 |    |
| 25 Las relaciones del centro con el exterior | 0          | 0  | 31 | 50 | 6  | 5    | 25 | 35 | 35 | 0  | 0       | 1  | 24 | 56 | 9  | 0    | 8  | 22 | 47 | 23 |
| TOTAL  | 0          | 15 | 43 | 35 | 7  | 2    | 12 | 51 | 24 | 11 | 1       | 9  | 42 | 40 | 8  | 1    | 13 | 35 | 40 | 11 |



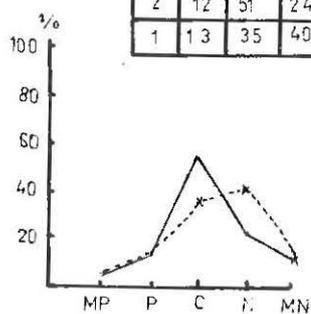
| PROFESORES EE.MM. |    |    |    |    | ALUMNOS EE.MM. |    |    |    |    |
|-------------------|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|
| MP                | P  | C  | N  | MN | MP             | P  | C  | N  | MN |
| 1                 | 13 | 47 | 30 | 9  | 1              | 11 | 38 | 40 | 10 |



| B.U.P. |    |    |    |    |
|--------|----|----|----|----|
| MP     | P  | C  | N  | MN |
| 0      | 15 | 43 | 35 | 7  |
| 1      | 9  | 42 | 40 | 8  |



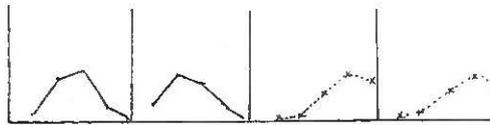
| F.P. |    |    |    |    |
|------|----|----|----|----|
| MP   | P  | C  | N  | MN |
| 2    | 12 | 51 | 24 | 11 |
| 1    | 13 | 35 | 40 | 11 |



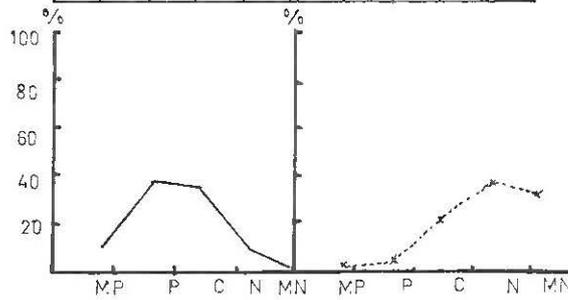
VARIABLE: 3

ROLES DOCENTES

| Descriptores:                               | PROFESORES |    |    |    |    |      |    |    |    |    | ALUMNOS |    |    |    |    |      |    |    |    |    |
|---|------------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|
|   | B.U.P.     |    |    |    |    | F.P. |    |    |    |    | B.U.P.  |    |    |    |    | F.P. |    |    |    |    |
|   | M          | P  | C  | N  | MN | M    | P  | C  | N  | MN | M       | P  | C  | N  | MN | M    | P  | C  | N  | MN |
| 3.1 Dirección de los aprendizajes discentes | 19         | 50 | 31 | 0  | 0  | 30   | 50 | 20 | 0  | 0  | 9       | 36 | 40 | 15 | 1  | 5    | 38 | 41 | 15 |    |
| 3.2 Orientación de la actividad educativa   | 6          | 50 | 31 | 13 | 0  | 5    | 40 | 45 | 10 | 0  | 1       | 20 | 41 | 38 | 1  | 4    | 12 | 46 | 37 |    |
| 3.3 "Mediación" respecto al mundo cultural  | 25         | 38 | 31 | 6  | 0  | 15   | 60 | 20 | 5  | 0  | 5       | 14 | 37 | 44 | 2  | 9    | 33 | 21 | 55 |    |
| 3.4 Conexión con la sociedad                | 0          | 19 | 62 | 13 | 6  | 0    | 25 | 35 | 35 | 5  | 5       | 15 | 48 | 32 | 2  | 6    | 17 | 36 | 39 |    |
| 3.5 Actividad en el claustro de profesores  | 12         | 38 | 31 | 19 | 0  | 15   | 40 | 25 | 20 | 0  | 11      | 31 | 38 | 20 | 1  | 8    | 14 | 29 | 28 |    |
| 3.6 Enseñanza                               | 0          | 44 | 50 | 6  | 0  | 10   | 35 | 45 | 5  | 5  | 3       | 38 | 30 | 28 | 1  | 4    | 28 | 47 | 20 |    |
| 3.7 Evaluación proceso E—A                  | 6          | 25 | 50 | 19 | 0  | 0    | 38 | 40 | 25 | 0  | 3       | 39 | 33 | 23 | 0  | 7    | 30 | 59 | 24 |    |
| TOTAL                                       | 9          | 38 | 41 | 11 | 1  | 14   | 40 | 33 | 13 | 0  | 5       | 40 | 31 | 24 | 1  | 6    | 26 | 37 | 30 |    |

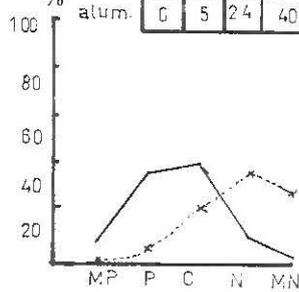


| PROFESORES EE.MV. |    |    |    |    | ALUMNOS EE.MV. |   |    |    |    |
|-------------------|----|----|----|----|----------------|---|----|----|----|
| M                 | P  | C  | N  | MN | M              | P | C  | N  | MN |
| 11                | 39 | 37 | 12 | 1  | 1              | 5 | 25 | 38 | 31 |



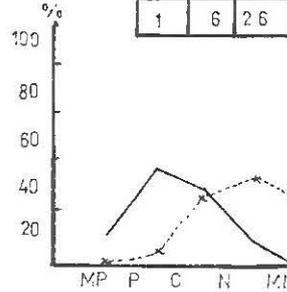
BUP

|       | M | P  | C  | N  | MN |
|-------|---|----|----|----|----|
| prof. | 9 | 38 | 41 | 11 | 1  |
| alum. | 0 | 5  | 24 | 40 | 31 |



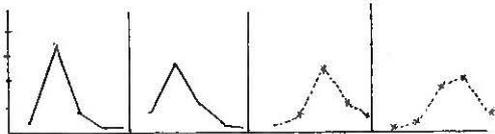
FP

|       | M  | P  | C  | N  | MN |
|-------|----|----|----|----|----|
| prof. | 14 | 40 | 33 | 13 | 0  |
| alum. | 1  | 6  | 26 | 37 | 30 |

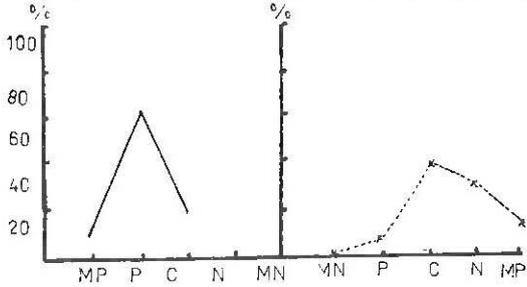


VARIABLE: 4 DIDÁCTICA APLICADA POR LOS PROFESORES

| Descriptores:                         | PROFESORES |    |    |   |    |      |    |   |   |    | ALUMNOS |    |    |    |    |      |   |    |    |    |
|---------------------------------------|------------|----|----|---|----|------|----|---|---|----|---------|----|----|----|----|------|---|----|----|----|
|                                       | B.U.P.     |    |    |   |    | F.P. |    |   |   |    | B.U.P.  |    |    |    |    | F.P. |   |    |    |    |
|                                       | MP         | P  | C  | N | MN | MP   | P  | C | N | MN | MP      | P  | C  | N  | MN | MP   | P | C  | N  | MN |
| Didáctica aplicada por los profesores | 6          | 75 | 19 | 0 | 0  | 5    | 32 | 5 | 0 | 0  | 2       | 12 | 52 | 23 | 11 | 1    | 5 | 36 | 43 | 15 |

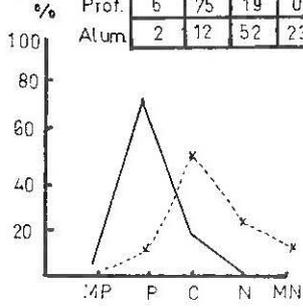


| PROFESORES |    |    |   |    | ALUMNOS |   |    |    |    |
|------------|----|----|---|----|---------|---|----|----|----|
| MP         | P  | C  | N | MN | MP      | P | C  | N  | MN |
| 10         | 65 | 22 | 3 | 0  | 1       | 9 | 44 | 33 | 13 |



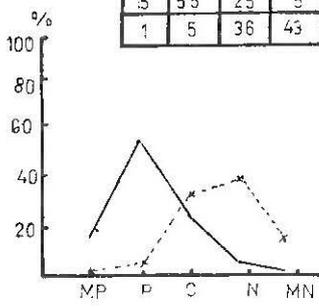
B.U.P.

| MP | P  | C  | N  | MN |
|----|----|----|----|----|
| 6  | 75 | 19 | 0  | 0  |
| 2  | 12 | 52 | 23 | 11 |



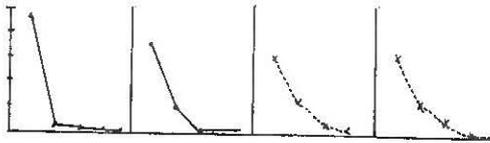
F.P.

| MP | P  | C  | N  | MN |
|----|----|----|----|----|
| 5  | 55 | 25 | 5  | 0  |
| 1  | 5  | 36 | 43 | 15 |

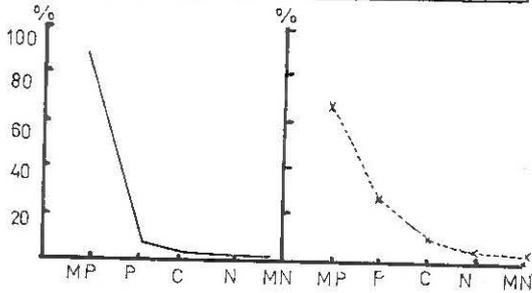


VARIABLE: 5 RASGOS DOCENTES

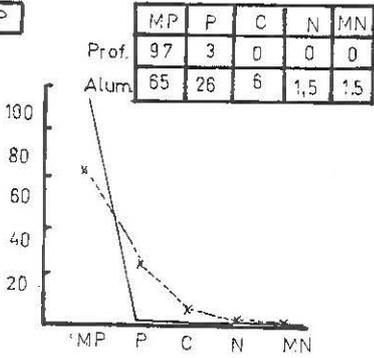
| Descriptores:                                 | PROFESORES |   |   |   |    |      |    |   |   |    | ALUMNOS |    |   |     |     |      |    |    |   |    |
|---|------------|---|---|---|----|------|----|---|---|----|---------|----|---|-----|-----|------|----|----|---|----|
|   | B.U.P.     |   |   |   |    | F.P. |    |   |   |    | B.U.P.  |    |   |     |     | F.P. |    |    |   |    |
|   | MP         | P | C | N | MN | MP   | P  | C | N | MN | MP      | P  | C | N   | MN  | MP   | P  | C  | N | MN |
| 5.1 Las actividades que debe realizar docente | 100        | 0 | 0 | 0 | 0  | 90   | 10 | 0 | 0 | 0  | 69      | 21 | 6 | 2   | 2   | 61   | 26 | 11 | 1 | 1  |
| 5.2 Cualidades que debe poseer el docente     | 94         | 6 | 0 | 0 | 0  | 65   | 35 | 0 | 0 | 0  | 61      | 32 | 5 | 1   | 1   | 66   | 23 | 10 | 1 | 0  |
| TOTAL   | 97         | 3 | 0 | 0 | 0  | 77   | 23 | 0 | 0 | 0  | 65      | 26 | 6 | 1,5 | 1,5 | 63   | 25 | 10 | 1 | 1  |



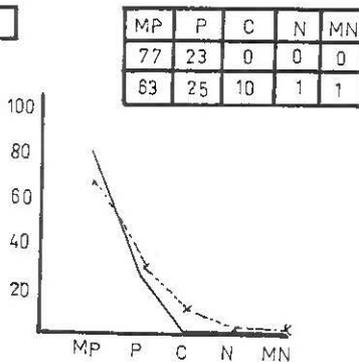
| PROFESORES EE. MM. |    |   |   |    | ALUMNOS EE. MM. |    |   |   |    |
|--------------------|----|---|---|----|-----------------|----|---|---|----|
| MP                 | P  | C | N | MN | MP              | P  | C | N | MN |
| 87                 | 13 | 0 | 0 | 0  | 64              | 26 | 8 | 1 | 1  |



BUP



FP

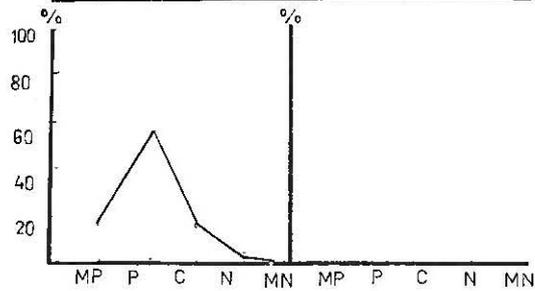


VARIABLE: 6 PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

| Descriptores               | PROFESORES |    |    |    |    |      |    |    |   |    | ALUMNOS |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
|----------------------------|------------|----|----|----|----|------|----|----|---|----|---------|---|---|---|----|------|---|---|---|----|
|                            | B.U.P.     |    |    |    |    | F.P. |    |    |   |    | B.U.P.  |   |   |   |    | F.P. |   |   |   |    |
|                            | MP         | P  | C  | N  | MN | MP   | P  | C  | N | MN | MP      | P | C | N | MN | MP   | P | C | N | MN |
| 6.1- Elaboración           | 12         | 44 | 44 | 0  | 0  | 30   | 50 | 15 | 5 | 0  |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
| 6.2- Aplicación            | 25         | 52 | 6  | 6  | 0  | 35   | 55 | 5  | 5 | 0  |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
| 6.3- Valoración resultados | 6          | 50 | 25 | 19 | 0  | 5    | 70 | 15 | 5 | 5  |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
| TOTAL                      | 11         | 55 | 25 | 9  | 0  | 11   | 27 | 59 | 5 | 2  |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |



| PROFESORES EE.MM. |    |    |   |    | ALUMNOS EE.MM. |   |   |   |    |
|-------------------|----|----|---|----|----------------|---|---|---|----|
| MP                | P  | C  | N | MN | MP             | P | C | N | MN |
| 17                | 57 | 18 | 7 | 1  |                |   |   |   |    |

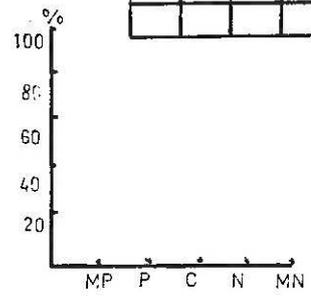
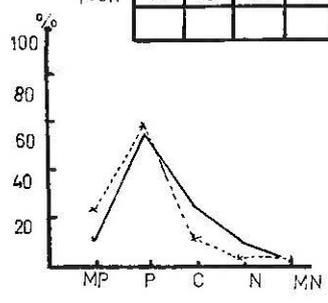


B.U.P.

| MP | P  | C  | N | MN |
|----|----|----|---|----|
| 11 | 55 | 25 | 9 | 0  |

F.P.

| MP | P  | C  | N | MN |
|----|----|----|---|----|
| 23 | 59 | 11 | 5 | 2  |

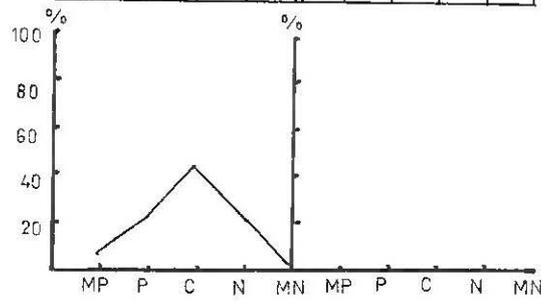


VARIABLE: 7 SEMINARIOS DIDÁCTICOS

| Descriptores              | PROFESORES |    |    |    |    |      |    |    |    |    | ALUMNOS |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
|---------------------------|------------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|---------|---|---|---|----|------|---|---|---|----|
|                           | B.U.P.     |    |    |    |    | F.P. |    |    |    |    | B.U.P.  |   |   |   |    | F.P. |   |   |   |    |
|                           | MP         | P  | C  | N  | MN | MP   | P  | C  | N  | MN | MP      | P | C | N | MN | MP   | P | C | N | MN |
| 7.- Seminarios didácticos | 0          | 19 | 50 | 31 | 0  | 15   | 25 | 40 | 15 | 5  |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
|                           |            |    |    |    |    |      |    |    |    |    |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
|                           |            |    |    |    |    |      |    |    |    |    |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |
|                           |            |    |    |    |    |      |    |    |    |    |         |   |   |   |    |      |   |   |   |    |



| PROFESORES EE MM. |    |    |    |    | ALUMNOS EE MM. |   |   |   |    |
|-------------------|----|----|----|----|----------------|---|---|---|----|
| MP                | P  | C  | N  | MN | MP             | P | C | N | MN |
| 7                 | 22 | 45 | 23 | 3  |                |   |   |   |    |

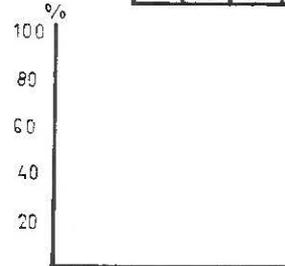
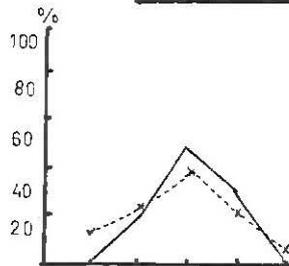


B.U.P.

| MP | P  | C  | N  | MN |
|----|----|----|----|----|
| 0  | 19 | 50 | 31 | 0  |

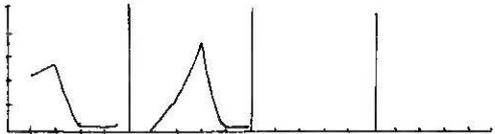
F.P.

| MP | P  | C  | N  | MN |
|----|----|----|----|----|
| 15 | 25 | 40 | 15 | 5  |

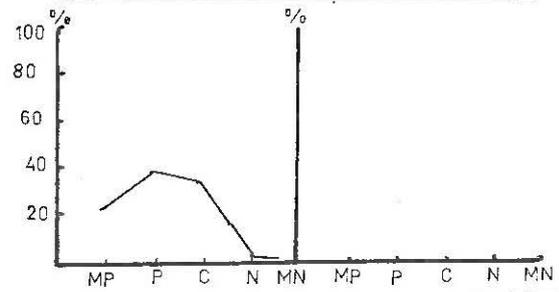


VARIABLE: 8 INNOVACIONES

| Descriptores    | PROFESORES |    |   |   |    | ALUMNOS |    |    |   |    |
|-----------------|------------|----|---|---|----|---------|----|----|---|----|
|                 | B.U.P.     |    |   |   |    | F.P.    |    |    |   |    |
|                 | MP         | P  | C | N | MN | MP      | P  | C  | N | MN |
| 8- INNOVACIONES | 45         | 55 | 0 | 0 | 0  | 0       | 25 | 75 | 0 | 0  |



| PROFESORES EE. MM. |    |      |   |    | ALUMNOS EE. MM. |   |   |   |    |
|--------------------|----|------|---|----|-----------------|---|---|---|----|
| MP                 | P  | C    | N | MN | MP              | P | C | N | MN |
| 22,5               | 40 | 37,5 | 0 | 0  |                 |   |   |   |    |

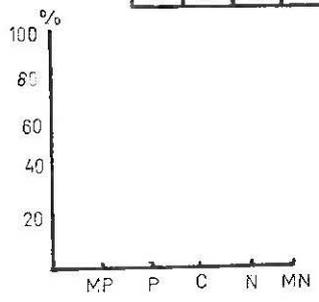
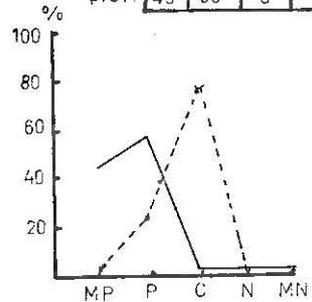


BUP

| MP | P  | C | N | MN |
|----|----|---|---|----|
| 45 | 55 | 0 | 0 | 0  |

FP

| MP | C  | N  | N | MN |
|----|----|----|---|----|
| 0  | 25 | 75 | 0 | 0  |



# ÍNDICE

|  |          |
|--|----------|
| PRÓLOGO .....  | 5        |
| <b>A) LAS ENSEÑANZAS MEDIAS .....</b>  | <b>7</b> |
| 1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS .....  | 9        |
| 1.1.- La Ley Moyano .....  | 15       |
| 1.2.- El breve sueño revolucionario de 1868 .....  | 18       |
| 1.3.- La Restauración .....  | 20       |
| 1.4.- El Plan Tres: un plan duradero .....   | 21       |
| 1.5.- Las EE.MM. en la segunda República .....   | 23       |
| 1.6.- La creación de un nuevo estado (1938-1953) .....                                       | 26       |
| 1.7.- Referencias Bibliográficas. Bibliografía. Legislación .....                            | 28       |
| 2.- LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE 1970 .....   | 35       |
| 2.1.- El libro Blanco .....  | 35       |
| 2.2.- La Ley 14/1970. La Reforma .....   | 37       |
| 2.3.- Aplicación, desarrollo y evaluación de la Ley .....                                    | 44       |
| 2.3.1.- La Formación Profesional .....   | 44       |
| 2.3.2.- El Bachillerato Unificado y Polivalente .....  | 46       |
| 2.4.- Referencias Bibliográficas. Bibliografía. Legislación .....                            | 49       |
| 3.- LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS .....  | 53       |
| 3.1.- Antecedentes. El Proyecto de reforma de U.C.D. ....                                    | 54       |
| 3.2.- El planteamiento del P.S.O.E. ....   | 56       |
| 3.3.- La nueva estructura de las EE.MM. ....   | 61       |
| 3.3.1.- La coordinación del Ciclo Superior de E.G.B. y<br>las EE.MM. ....                    | 61       |
| 3.3.2.- Los Nuevos Ciclos .....  | 62       |
| 3.4.- La reforma de las EE.MM. en Cataluña .....   | 67       |
| 3.4.1.- Estructura del primer ciclo de enseñanza secundaria:<br>el crédito y el método ..... | 68       |
| 3.4.2.- El "Marc Curricular" .....   | 71       |
| Introducción .....   | 71       |
| Los fundamentos del curriculum .....   | 72       |
| Consideraciones respecto al curriculum .....   | 73       |
| Componentes del curriculum .....   | 76       |
| Estructura del Diseño Curricular .....   | 94       |
| El tratamiento de las necesidades educativas especiales ....                                 | 98       |
| 3.4.3.- Comentario y conclusiones .....  | 104      |

|  |            |
|--|------------|
| 3.5.- Aplicación de la Reforma .....   | 106        |
| 3.6.- Perspectivas .....   | 107        |
| 3.7.- Referencias Bibliográficas. Bibliografía y Legislación .....                         | 110        |
| <b>4.- PANORAMA INTERNACIONAL .....</b>  | <b>117</b> |
| 4.1.- Descripción general .....  | 117        |
| 4.2.- La Enseñanza Media en Europa .....   | 130        |
| 4.3.- A modo de resumen .....  | 132        |
| 4.4.- Bibliografía .....   | 136        |
| <b>5.- PROPUESTA PARA EL DEBATE: EL PROYECTO PARA LA REFORMA<br/>DE LA ENSEÑANZA .....</b> | <b>137</b> |
| 5.1.- Introducción .....   | 137        |
| 5.1.1.- La solución intuitiva: la escuela comprensiva .....                                | 138        |
| 5.1.2.- Consideraciones sobre los antecedentes .....                                       | 138        |
| 5.2.- Desarrollo .....   | 139        |
| 5.2.1.- Curriculum escolar y reforma del sistema educativo .....                           | 140        |
| 5.3.- Propuesta de estructuración .....  | 141        |
| 5.4.- Evaluación del proceso educativo .....   | 148        |
| 5.5.- Orientación educativa y equipos de apoyo .....                                       | 150        |
| 5.6.- Formación del profesorado .....  | 151        |
| 5.6.1.- Inicial .....  | 151        |
| 5.6.2.- Permanente .....   | 152        |
| 5.7.- Investigación y proceso de innovación educativa .....                                | 153        |
| 5.8.- El proceso de reforma de la enseñanza .....  | 153        |
| 5.9.- Bibliografía .....   | 154        |
| <b>B) EL ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>   | <b>155</b> |
| 1.- PRESENTACIÓN .....   | 157        |
| 2.- ELEMENTOS DE NUESTRA DESCRIPCIÓN .....   | 159        |
| 2.1.- Descriptores .....   | 159        |
| 2.2.- Muestra .....  | 160        |
| 3.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....   | 163        |
| 3.1.- Autoconcepto .....   | 163        |
| 3.2.- Valoración del centro educativo .....  | 164        |
| 3.3.- Valoración de los roles docentes .....   | 167        |
| 3.4.- Valoración de la didáctica aplicada por los profesores .....                         | 169        |

|   |     |
|---|-----|
| 3.5.- Rasgos docentes en las EE.MM. ....                            | 170 |
| 3.6.- Valoración de la programación didáctica .....                 | 171 |
| 3.7.- Valoración de los seminarios didácticos o departamentos ..... | 172 |
| 3.8.- Innovaciones .....  | 173 |
| 4.- A MODO DE RESUMEN .....   | 175 |
| ANEXO .....   | 177 |