



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 12

Año IV

feearagon@gmail.com

junio 2014

Los nuevos currículos y los desarrollos de la LOMCE

La Formación Profesional Básica a debate

Entrevista a Ramón Flecha:
"Peor que una evaluación mala es una no evaluación"

VII Congreso de ADIDE-Aragón

Fórum Aragón núm. 12

**Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón**

Zaragoza, junio de 2014

**JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN**

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Vicepresidenta: M^a José Sierras Jimeno
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Guisela Cruces Longares, Pedro
José Molina Herranz, Pilar López Pérez y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTORA

Guisela Cruces Longares

CONSEJO EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, José Miguel
Lorés Peco, M^a José Sierras Jimeno,
Teresa Escabosa, Pedro José Molina
Herranz, Ramón Cortés Arrese y Pilar
López Pérez.

Fórum Aragón no comparte necesari-
amente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener correspondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital
en tu dirección de
correo, envía un e-mail a
aragon@feae.es

La revista se encuentra
alojada en la página
www.feae.es, en [scribd.com](https://www.scribd.com) y
en [issuu.com/feae-aragon](https://www.issuu.com/feae-aragon)

Se puede utilizar el contenido
de esta publicación citando
expresamente su procedencia.

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial

Muchas novedades reservadas para el final de curso 3

Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo 4

Máster propio de Dirección y Gestión de Centros Educativos 6

Los nuevos currículos y los desarrollos de la LOMCE

El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón: implica-
ciones en la evaluación objetiva del alumnado 8

Ignacio Polo Martínez 8

Funciones de los directores escolares: una nueva función pública
hacia el gerencialismo 18

José Luis Bernal Agudo 18

De mi participación en la definición del currículo. Reflexiones sobre
el nuevo currículo de Primaria 27

Jesús Arribas Verdugo 27

El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias 30

Alfonso Cortés Alegre 30

Las TIC en la LOMCE o una LOMCE con TICs 34

Gaspar Ferrer Soria 34

La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector 37

M^a Jesús Cruz Gimeno 37

El horario LOMCE de la Educación Física en Aragón: un paso atrás de
graves consecuencias 42

Ángel Navarro Vicente y José Antonio Julián Clemente 42

La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón 50

M^a Blanca Domínguez Nonay 50

Formación Profesional Básica ¿un acierto o un error? Un reto 53

José M^a Marco Pérez y Teresa Sancho Aguilar 53

Una nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica 56

Rafael Nogués Collados 56

Entrevista

Ramón Flecha: "Peor que una evaluación mala es una no evaluación"
Fernando Andrés rubia 61

Artículos y colaboraciones

VII Congreso de Inspectores de Educación organizado por ADIDE-
Aragón 66

Comité Organizador de VII Congreso de ADIDE-Aragón 66

De la Inspección Educativa ¿qué esperamos? Una aportación 68

Fernando Andrés Rubia 68

Nuestra experiencia ante la formación inicial de directores que hemos
recibido 72

M^a Pilar López y Ana Inigo 72

Noticias y eventos

Noticias 75

Lecturas

Libros 78

Muchas novedades reservadas para el final de curso



Terminamos el curso con diversas noticias relacionadas con la implantación de la LOMCE en Aragón. Por ese motivo el Fórum conjuntamente con el Decanato de la Facultad de Educación organizó dos actividades relacionadas con el nuevo currículum de Educación Primaria y con la nueva Formación Profesional Básica. En este último número del curso 2013-14 ofrecemos distintas colaboraciones sobre estas novedades, solicitadas tanto a la Administración educativa como a profesores que han aceptado nuestra invitación dando su personal opinión.

En cuanto a proyectos LOMCE sometidos a información pública, desde la Comunidad Autónoma hay dos importantes: la futura regulación autonómica del currículo de Primaria, así como la modificación de las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los colegios públicos. Se trata de una reforma parcial y, una vez más, queda pendiente la aprobación de un nuevo Reglamento Orgánico de los colegios e institutos que sustituya al que se aprobó en el año 1996.

Por su parte, el Ministerio, en el mes de marzo, estableció también un periodo de información pública sobre el "Proyecto de Real Decreto por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva". Como es sabido, por primera vez se van a regular las bases de la formación inicial de los futuros directores a nivel estatal, cuestión que hasta la fecha establecían las Comunidades Autónomas y que ahora estarán condicionadas por esa norma estatal. El impulso recentralizador de la LOMCE también se ha manifestado en este aspecto, si bien cabe señalar que, en el proyecto se abordan algunos contenidos de la formación de directores novedosos bastante consensuados por la comunidad científica y por la oferta institucional más habitual. Así los títulos de algunos de los módulos son: organización y gestión de centros y de recursos, factores clave para una dirección eficaz, rendición de cuentas y calidad educativa y proyecto de dirección.

Se echa en falta el planteamiento de una fase de prácticas en los centros en la cual los profesores que deseen ser directores estén tutelados por un director/a experto, como ya se viene experimentando desde hace cuatro años en el programa de formación inicial que se desarrolla en Aragón. Como siempre, el desarrollo autonómico del citado Real Decreto demostrará si se apuesta por un modelo gerencialista o por un modelo de liderazgo distribuido que cuente con la comunidad educativa y un proyecto educativo de centro consensuado por la misma.

Otro acontecimiento importante es la convocatoria de oposiciones a finales de junio para profesores de Secundaria (solo cinco especialidades este año), con la introducción de una parte práctica y eliminatoria, junto al tema, que sin duda, van a tener repercusiones en la configuración de las futuras listas de interinos. Deseamos que las oposiciones, con todas sus limitaciones, que las tienen como sistema de selección del profesorado, sean una oportunidad de acceso a la función pública docente tanto para los interinos, como para tantos profesores en paro.

A los demás profesores y amigos del Fórum les deseamos un merecido descanso en verano, tras un curso difícil en el que se ha aprobado la séptima reforma educativa sin consenso político ni social, y en el que se van consolidando, desgraciadamente, condiciones laborales cada vez más duras para los docentes y los centros: la congelación salarial, el aumento de horas lectivas y los recortes.

Será a partir del próximo septiembre cuando retomemos la actividad en la que esperamos seguir contando con vuestra implicación aportando ideas y colaboraciones, al mismo tiempo que os animamos a participar en las actividades de la Junta, en un intento de consolidar y hacer crecer nuestra modesta contribución a la mejora de la gestión y administración educativas.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades de FEAE

Noticias del FEAE-Aragón

Asistencia a la II Ronda Pirineos

El pasado día 22 de marzo se celebró en Pamplona la segunda edición del encuentro Ronda Pirineos con la participación de los Fóruns de Aragón, Baleares, Catalunya, Euskadi y la presencia de algunos compañeros navarros, franceses (de Toulouse y Narbona), de Andorra y también de Valladolid. En total participaron 45 profesionales; en la presentación intervinieron Xavier Chavarría, vicepresidente del EFEA y Santiago Estañán, presidente del FEAE estatal. En esta ocasión el tema elegido para el encuentro fue el abandono escolar.

Por parte aragonesa participaron cuatro compañeros M^a José Sierras, vicepresidenta, Pilar López, Lourdes Alcalá y José Luis Castán.

Los interesados en las comunicaciones podéis encontrar un resumen en la página de FEAE y solicitar más información a los organizadores.

El próximo encuentro se celebrará en Narbona en la primavera de 2015.

También nos han comunicado que con motivo de los contactos iniciados con compañeros de otras comunidades autónomas que asistieron al encuentro, está muy avanzada la creación de un nuevo Fórum en la comunidad de Castilla y León.

Mesa Redonda y conferencia en colaboración con la Facultad de Educación

El miércoles 7 de mayo y en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza organizamos una mesa redonda con el tema "El currículo de educación Primaria en la LOMCE". El acto tuvo lugar en el nuevo edificio de la Facultad de Educación de Zaragoza y contó como moderador con el decano Enrique García Pascual.

En primer lugar, intervino el Director General de Ordenación Académica Marco Rando que hizo una exposición sobre las características del nuevo currículo aragonés y sobre el proceso diseñado para llevar a cabo su elaboración.

A continuación intervinieron Jesús Arribas director del CEIP San José de Calasanz de Fraga (Huesca) que ha participado en el desarrollo del currículo y Miriam Gallinat, maestra de pedagogía terapéutica del mismo centro, que ha participado en la elaboración del currículo de primaria en el

grupo de Matemáticas.

Por último, intervino José Luis Bernal, profesor de la Facultad y compañero de FEAE-Aragón que apuntó las que a su modo de ver son las principales características del currículo y expresó los riesgos que se pueden derivar su aplicación.

A continuación, y por la escasez de tiempo intervinieron varios compañeros de la sala que expresaron en general sus dudas y cuestionaron algunos aspectos del currículo.

El aula en el que se celebró el acto estaba casi llena y asistieron alrededor de unas 80 personas.

El 21 de mayo impartió, dentro del mismo marco de actividades, una conferencia sobre la Formación profesional Básica, José María Marco, Jefe de Servicio de Formación Profesional del Departamento de Educación. De nuevo contamos con el decano de la Facultad como presentador y moderador. La sesión tuvo un gran éxito de público, superando la centena el número de asistentes, todos ellos ávidos de información sobre su implantación.

Noticias del FEAE estatal

I Encuentro en la Frontera

Los Fóruns de Administradores de la Educación de Portugal, Extremadura, Andalucía y Galicia han celebrado el pasado día 15 de febrero el I Encuentro en la Frontera en la ciudad portuguesa de Portalegre. El tema bordado en este primer encuentro ha sido: "Gestión de proyectos de inclusión educativa". Intervinieron Abílio Amiguiño con una ponencia sobre las políticas de inclusión en

Mesa redonda
Zaragoza, 7 de mayo
a las 18 horas

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA LOMCE

Salón de Actos de la nueva Facultad de Educación de Zaragoza (junto al Colegio Mayor Cebuna)

Participan:
José Luis Bernal, Profesor de la Facultad de Educación
Jesús Arribas, Director del CEIP "S. J. de Calasanz" de Fraga
Marco Rando, Director General de Ordenación Académica

Modera: Enrique García Pascual, decano de la Facultad

Organizan:
Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Portugal; Miguel Ángel Pereira y José Raúl Gijón, de Extremadura, con la ponencia titulada: "Un nuevo modelo de recursos educativos para la educación inclusiva"; Antonio Aguilera, de Andalucía, expuso el modelo de las Comunidades de Aprendizaje; después Guadalupe Marcos, de Extremadura, presentó el proyecto de desarrollo emocional del centro de educación especial "Antonio Tomillo" de Zafra; Marta Crespo, de Galicia, dio a conocer la red de inclusión "Orienta Galicia"; por último, Gonçalo Pacheco, de Portalegre presentó el proyecto TEIP de la Escola José Régio de Portalegre.

La clausura corrió a cargo de Luis Miguel Cardoso, del Instituto Superior de Educación de Portalegre; Guilherme Rego, presidente del Forum portugués y Xavier Chavarria, vicepresidente del EFEA.

VIII Encuentro de la Corona de Aragón

El próximo día 14 de junio se celebrará en Barcelona en el Institut Ferran Tallada, cerca del Parque Güell, el próximo Encuentro Interforums de la Antigua Corona de Aragón en el que participan Aragón, Cataluña, Baleares y la Comunidad Valenciana.

El tema será la Gestión del Entorno Educativo, más allá de la escuela: familias, municipio, agentes sociales, educación no formal... El título será "Gestión de la tribu o cómo dirigir los distintos agentes educativos" que parte del refrán africano popularizado por José Antonio Marina.

XXIV Jornadas de FEAE en Oviedo

Ya está elaborado el programa de la Jornadas estatales de FEAE que se celebrarán en Oviedo los días 19 y 20 de septiembre.

Los compañeros de Asturias han preparado un programa que

XXIV Fórum Europeo de Administradores de la Educación Jornadas

*Innovando a través de proyectos
Organización, Liderazgo y Compromiso*

Oviedo, 19 y 20 septiembre 2014
Palacio de Congresos-Auditorio "Príncipe Felipe"
www.jornadasfeae2014.com

Logos: GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, GOBIERNO del Principado de Asturias, OVIEDO, Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, cniie, intef, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, UNESCO, Centro UNESCO Principado de Asturias, Obra Social Fundación "la Caixa", IBERIA.

seguro que interesará a todos cuyo eje principal gira en torno a la innovación. Ya está abierto el plazo de inscripciones y de envío de comunicaciones y posters. Toda la información la encontrareis en la página:

<http://www.jornadasfeae2014.com/>

Página en Facebook

El FEAE estatal sigue ampliando sus propuestas para tener una mayor presencia en las redes sociales. En el mes de mayo ha creado una página en Facebook en la que difunde información de interés relacionada con los Foros y la administración

educativa. Para localizar la página desde tu perfil debes escribir en el buscador "Forum Europeo de Administradores de la Educación en el Estado Español", aunque con las primeras palabras ya aparece el enlace.

FEAE nos pide a todos los socios, amigos y colaboradores que al entrar marquemos la casilla de "me gusta". La idea es convertir la página en un medio ágil y activo para hacer circular información de todas las actividades de los Foros, tanto territoriales como de la Federación, así como de eventos, informaciones y noticias relacionadas con la organización, gestión, evaluación y dirección educativas.

Máster propio de Dirección y Gestión de Centros Educativos

Está previsto que para el curso 2015-16 comience un máster propio en Dirección y Gestión de Centros Educativos en la Universidad de Zaragoza. Se va a desarrollar en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón y contando también con el apoyo del Fórum de Administradores de la Educación de Aragón, de tal modo que entre el profesorado está previsto que haya profesores de la Universidad, directivos en activo, profesionales de la Administración educativa, inspectores, etc.

En estos momentos, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora del Sistema Educativo, BOE 10/12/2013) obliga a que los profesores que quieran optar a ser directores dispongan de una certificación acreditativa. Así, el apartado 1 del artículo 134 de la LOMCE explicita como un requisito imprescindible para participar en el concurso de méritos para acceder al puesto de director de un centro los siguientes el "estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas".

Tanto por la necesidad legal como por su importancia para la actuación de los equipos directivos, planteamos un curso que ofrezca una formación interdisciplinar y contextualizada, que responda a las demandas actuales de un directivo en el siglo XXI. Por ello, planteamos unos ámbitos de formación que no se quedan en los aspectos meramente legislativos, administrativos y formales, sino que giran en torno a dos variables: el liderazgo de procesos y el afrontamiento del cambio.

El objetivo del máster se concreta en que los directivos dispongan de aquellas destrezas, conocimientos, y actitudes necesarias para poder desenvolverse con eficacia y seguridad en los cargos directivos. Las competencias profesionales que necesita un directivo orientan todo el desarrollo del máster, teniendo especial cuidado en los dilemas éticos que implica el cargo directivo. Por ello los objetivos que se persiguen son los siguientes:

1. Conocer y analizar la evolución de la dirección en nuestro sistema educativo en sus diferentes modelos, contextualizando el modelo actual.
2. Comprender y analizar la función directiva en un centro educativo, así como sus competencias profesionales.
3. Conocer y analizar la legislación que regula el funcionamiento de los diversos centros educativos, siendo capaces de interpretar y resolver los diferentes casos que se presentan.
4. Diferenciar organización, gestión, dirección y liderazgo, relacionándolo con las diferentes teorías que lo sustentan.
5. Analizar y valorar las características de los centros educativos como organizaciones.
6. Identificar y desarrollar las diferentes competencias profesionales específicas para el ejercicio de la dirección, especialmente las relacionadas con la dirección de grupos, la gestión de conflictos, el cambio, la convivencia, la motivación y la comunicación.
7. Adquirir conocimientos y destrezas suficientes para llevar a cabo las diferentes evaluaciones institucionales.
8. Diseñar y desarrollar un proyecto de dirección.
9. Desarrollar propuestas éticas de comportamiento en el ejercicio de la función directiva.
10. Reflexionar sobre las diferentes cuestiones que estructuran la realidad educativa, tratando de construir entre todos un conocimiento compartido.

Los contenidos que se van a trabajar son los siguientes:

- I.- La dirección escolar: modelos y conceptos básicos
- II.- La sociedad y la institución escolar
- III.- Relaciones y procesos en un centro educativo: construir un clima escolar positivo
- IV.- Organización del centro educativo: su dimensión técnica
- V.- Dimensión personal, la construcción del liderazgo
- VI.- Procesos de innovación y mejora: el proyecto de dirección
- VII.- Proyecto Final

Los nuevos currículos y los desarrollos de la LOMCE

Dedicamos el monográfico de este número a los desarrollos de la LOMCE y su próxima aplicación en el curso 2014-2015. Para ello hemos contado con un importante número de colaboradores que desde diferentes enfoques y posiciones analizan los nuevos currículos, la evaluación, la dirección de centros, las competencias básicas, las TIC o la Formación Profesional Básica.

Se trata del monográfico más extenso que hemos preparado hasta ahora, pero sin duda la ocasión lo merecía. Hemos intentado combinar diferentes voces, tanto críticas como afines a la administración, para dejar que el lector adopte una posición ante los cambios que se aproximan.

Contamos en primer lugar con la colaboración de **Ignacio Polo**, inspector del Servicio Provincial de Huesca que nos explica cómo se organiza el nuevo currículum básico en las diferentes áreas de la educación Primaria. El autor hace una especial referencia a los elementos que serán referencia para la evaluación del alumnado, es decir, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

A continuación, el profesor de la Facultad de Educación **José Luis Bernal** aborda el tema de la nueva dirección de centros. En primer lugar, estudia como las ideologías dominantes (neoliberales y neoconservadoras) han penetrado no solo en el ámbito político y económico sino también en el educativo, y analiza sus consecuencias en el modelo desarrollado en la LOMCE. A continuación, explica cual ha sido la evolución del molde de dirección a lo largo de la legislación española de los últimos casi 100 años para acabar en este nuevo modelo gerencial.

Jesús Arribas, que ha participado en el desarrollo del currículo de Primaria, hace una valoración de sus aportaciones al mismo desde una posición crítica ya que no cumple con sus expectativas personales, pero defiende que los cambios curriculares suponen un avance importante ya que a su entender se basan en un enfoque que prioriza la visión competencial y la aplicación de los conocimientos en el contexto de la vida diaria del alumnado.

Alfonso Cortés, maestro experto en temas relacionados con las competencias básicas, critica, entre otras cosas, la oportunidad perdida de simplificar el currículo para formar ciudadanos competentes. Sin embargo, entiende que debemos aprovechar la retórica de la nueva normativa sobre mejora escolar, renovación pedagógica, cambio metodológico, innovación que sigue figurando formalmente, para desarrollar prácticas educativas de cambio.

Gaspar Ferrer, promotor de los encuentros *Edutopía* y experto en la relación entre las TIC y la educación, aborda precisamente el lugar que ocupan las TIC en la nueva ley, la LOMCE. El autor se lamenta que los legisladores hayan olvidado el trabajo desarrollado hasta el momento y alerta sobre los riesgos de una posible privatización de las plataformas de recursos educativos. A pesar de la importancia que parece conceder a las TIC, la ley carece de un desarrollo adecuado y se olvidan de una dotación presupuestaria necesaria para un impulso adecuado.

Mª Jesús Cruz Gimeno, asesora de competencia lingüística en la Dirección General, plantea la importancia de la lectura en los estudios internacionales, y hace una valoración de los resultados aragoneses en los estudios PISA. Propone, dentro del nuevo marco legislativo, eliminar la animación a la lectura y desarrollar un nuevo modelo de Plan Lector basado en el trabajo sobre diferentes textos y el uso de la palabra escrita y de la expresión oral.

Ángel Navarro y José Antonio Julián, miembros del Colectivo +EF, plantean las graves consecuencias que puede tener para los escolares la reducción del horario de Educación Física. Apoyados en recomendaciones internacionales y evidencias científicas, apuestan por una revisión de la medida por parte de la Administración.

Blanca Domínguez, presidenta de la asociación de profesores de Música de Aragón, explica la precaria situación de las áreas artísticas en los horarios presentados y el bajo valor que la actual administración educativa da a la Educación Musical.

José Mª Marco y Teresa Sancho, como representantes de la Administración, desarrollan los aspectos más destacados de la Formación Profesional Básica, un itinerario que forma parte del sistema obligatorio, que pasará a incorporarse al sistema educativo el próximo curso. Partiendo de la precipitación con la que se ha llevado a cabo, intentan aclarar sus características principales y apuestan por hacer una valoración *a posteriori*, una vez que el modelo se haya probado.

Rafael Nogués, profesor de Formación Profesional, hace un análisis profundo de la nueva Formación Profesional Básica para demostrar que en realidad se trata de una medida segregadora de los alumnos (que no llegan a unos estándares educativos prefijados) que solo pretende maquillar la tasa de abandono escolar mediante el incremento artificial de titulados. Así lograrían acercarse a los objetivos fijados en la Estrategia de la Unión Europea.

El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón: implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado

Ignacio Polo Martínez

Inspector de Educación del Servicio Provincial de Educación de Huesca
ipoloma@aragon.es

La reciente publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹ (LOMCE), ha conllevado cambios significativos en los elementos curriculares y en las competencias que sobre ellos corresponden al Gobierno, al Ministerio, a las Administraciones Educativas, a los Centros educativos no universitarios, y a los propios docentes.

El currículo básico de las diferentes áreas de la Educación Primaria se ha organizado partiendo de los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la educación básica, mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las áreas troncales, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las áreas, que serán los referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación docente.

En este artículo nos centraremos en el análisis de aquellos elementos que se han declarado como los referentes para la evaluación del alumnado: los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

A efectos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria² (artículo 2.1), se entenderá por:

- a) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- b) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

El artículo 6 bis de la LOMCE determina la distribución de competencias sobre definición y grado de concreción de estos referentes de la evaluación del alumnado. En la tabla 1 se muestran las diferentes competencias del

Gobierno, Ministerio, Administración Educativa, centros educativos y docentes en la determinación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Tabla 1. Diferentes competencias del Gobierno, Ministerio, Administración Educativa, centros educativos y docente en la determinación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

AGENTES REGULADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
GOBIERNO	<i>Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes.</i>	<i>Determinar los estándares de aprendizaje evaluables del bloque de asignaturas troncales. Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas</i>
MINISTERIO	<i>Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas.</i>	NO SE LE ASIGNAN COMPETENCIAS
ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	<i>Complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.</i>	<i>Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.</i>

¹ BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

² BOE núm. 52 del 1 de marzo de 2014.

CENTRO	SIN COMPETENCIAS ³	SIN COMPETENCIAS
DOCENTES	Los maestros evaluarán los aprendizajes del alumnado para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes ⁴ .	

La LOMCE en su Disposición adicional trigésima quinta, titulada Integración de las competencias en el currículo, establece que:

"El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica".

Sin embargo, dicha relación no ha sido establecida en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A nivel nacional, el referente más próximo a esta relación de elementos curriculares lo ha aportado el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), desde el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE), a través del programa COMBAS⁵ (Competencias Básicas⁶)⁷.

La finalidad del proyecto es asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento, mediante un **desarrollo del currículo y una mejora de su organización**⁸. Con dicho

³ Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 3.2. Las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán los oportunos planes de actuación. Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.

⁴ Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 12.1.

⁵ <http://www.mecd.gob.es/cniie/proyectos/competencias-basicas.html>

⁶ Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2011/2014

⁷ El Programa COMBAS se construyó a partir de las experiencias llevadas a cabo en la provincia de Zaragoza entre los años 2008 y 2010. En esos dos cursos se planteó un programa de formación sobre las competencias básicas a los docentes de la provincia de Zaragoza en el que participaron 150 centros y 1000 docentes.

⁸ Este programa ha tenido su adaptación en las comunidades autónomas de Andalucía, Extremadura, La Rioja, Navarra, Valencia y Galicia:

- Comunidad Autónoma de Extremadura: 165 centros y convocatoria 3^a.
- Comunidad Autónoma de Andalucía: 130 centros y convocatoria 3^a.
- Comunidad Autónoma de La Rioja: 26 centros y convocatoria 2^a.
- Comunidad Autónoma de Galicia: 110 centros y convocatoria 1^a.
- Comunidad Autónoma de Valencia: 82 centros y convocatoria 1^a.

programa se genera una evaluación basada en competencias. Se impulsa, por un lado, la evaluación criterial (basada en los criterios de evaluación) y el reconocimiento de las competencias básicas adquiridas, e impulsa la utilización de procedimientos, instrumentos y criterios que aumenten la transparencia, tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes como del de promoción. Por otro, se promueven sistemas de evaluación que permitan analizar la adecuación del método de enseñanza empleado, elaborando indicadores de logro de los procesos de enseñanza aprendizaje y que estos tengan un impacto social. De manera concreta, en su fase A3, el programa plantea la concreción de los criterios de evaluación en indicadores de evaluación (estándares) con el fin de que, a través de su asociación con las competencias⁹, se pueda llegar a evaluar áreas-materias y competencias desde un mismo referente.

Este proyecto ministerial ha intentado (1) facilitar la labor docente del profesorado en el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza, a través de la relación entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias, hasta la concreción de los indicadores de evaluación (ver tabla 2), (2) unificar los indicadores de evaluación (estándares) que se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes centros educativos, (3) facilitar el diseño de instrumentos de evaluación y criterios de calificación, (4) proponer una mejora técnica en la atención a la diversidad del alumnado, (5) intentar promover la conexión entre las evaluaciones externas y las evaluaciones curriculares de áreas-materias y (6) facilitar la identificación de los aprendizajes imprescindibles.

El referente más cercano en la Comunidad Autónoma de Aragón sobre la visión operativa de los criterios de evaluación es la expuesta en el documento que se publicó en el año 2013 con el título de Pautas para la Elaboración de la Programación Didáctica en la etapa de Primaria¹⁰ (basado en el Proyecto COMBAS del MECD-CNIIE). Dicho documento ha facilitado la labor docente, que implicaba que desde cada una de las áreas se debiera establecer la relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas, hasta llegar a concretar los indicadores de evaluación y los mínimos exigibles. Dicha relación de elementos curriculares se resume en la imagen 1:

Sin embargo, esa labor ha sido acometida desde los centros educativos con un resultado desigual por:

• Comunidad Foral de Navarra: 28 centros y convocatoria 1^a.

⁹ A través del Perfil de Área (conjunto de indicadores-estándares de un área-materia relacionados con las distintas competencias) y Perfil Competencial (conjunto de indicadores-estándares de varias áreas-materias relacionados con la misma competencia).

¹⁰ Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Tabla 2. Ejemplo de mapa de relaciones curriculares establecido por el MECD a partir del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (documento elaborado desde el Programa COMBAS: documento puente)

<p>Mapa de Relaciones Curriculares Ciclo / Nivel 3º CICLO (Educación Primaria) Área / Materia: Lengua Castellana y Literatura</p>				
Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	CCBB	Indicadores - Competencias
3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <p>1.1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales destinados a favorecer la convivencia), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados).</p> <p>1.4. Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.</p> <p>1.7. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</p> <p>1.9. Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p> <p>Bloque 2. Leer y escribir: Comprensión de textos escritos</p> <p>2.8. Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.</p> <p>Bloque 2. Leer y escribir: Composición de textos escritos</p> <p>2.13. Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos.</p>	1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	CCLI CSYC CPAA CAIP	<p>LCYL1.1. Participa en situaciones de comunicación del aula guardando el turno de palabra. (CCLI, CSYC)</p> <p>LCYL1.2. Participa en situaciones de comunicación del aula organizando el discurso. (CCLI, CPAA, CAIP)</p> <p>LCYL1.3. Participa en situaciones de comunicación del aula escuchando las intervenciones de los otros. (CCLI, CSYC, CPAA, CAIP)</p> <p>LCYL1.4. Participa en situaciones de comunicación del aula incorporando las opiniones de los demás. (CCLI, CSYC, CAIP)</p>

1. Ni las relaciones establecidas entre los elementos curriculares ha sido las mismas.
2. Ni los indicadores de evaluación determinados a partir de los criterios de evaluación han sido los mismos para cada una de las áreas en los diferentes ciclos.
3. Los indicadores de evaluación finalmente establecidos se han reducido, en algunos casos, a partes analíticas de un criterio de evaluación, provocando una evaluación (y consecuentemente, un proceso de aprendizaje) centrados en "saber", y no tanto, en "saber hacer".
4. Ante esta propuesta analítica, resultaba complicado establecer, de entre el conjunto de indicadores de evaluación, los indicadores mínimos exigibles.

Esta disparidad en el resultado final de la propuesta de relaciones curriculares podía suponer, en algún caso, la existencia de diferencias significativas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado de esta comunidad autónoma.

Los estándares de aprendizaje evaluables, como base de una evaluación criterial, centran la nueva propuesta curricular tanto a nivel del Ministerio¹¹, como de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este posicionamiento

curricular viene avalado por diferentes estudios (Ravitch, 1996; Muñoz, 1997; Talis, 2009; Morgan, 2011; McKinsey, 2012; PISA, 2012; entre otros), que demuestran que el futuro próximo de la educación pasa necesariamente por la implantación de estándares de aprendizaje en los diseños curriculares. La tendencia a extender el alcance de los estándares es global. Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado, definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar priorizado se espera. Tener estándares en las áreas curriculares es sentar una base común. Cualquier país o región que desee mejorar su sistema educativo debe entrar en la definición exigente de estándares de aprendizaje y su asociación a la evaluación del alumnado (interna y externa).

Es por ello que, desde las competencias atribuidas a las Administraciones Educativas en la LOMCE y el Real Decreto 126/2014, y con el claro objetivo de (1) facilitar la labor docente, y (2) de unificar la propuesta curricular en todos los centros educativos, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, a propuesta de la Inspección Educativa¹², decidió iniciar un

¹¹ Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

¹² El 15 de noviembre de 2013, el Inspector de Educación del Gobierno de Aragón Ignacio Polo Martínez propuso, en una reunión presencial en la sede del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte en Zaragoza, el diseño y ejecución del proyecto al Director General de Política Educativa y Educación Permanente, al Director General de Ordenación Académica y al Director de la Inspección de Educación.

Tabla 5. ESQUEMA ORIENTATIVO PARA LA PRESENTACIÓN DE LA CONCRECIÓN DE UN CRITERIO DE EVALUACIÓN

CRITERIO DE EVALUACIÓN (CE) (Orden de 9 de mayo de 2007)	Competencia Básica (CB) (Orden de 9 de mayo de 2007)								Objetivo (Orden de 9 de mayo de 2007)		Bloque de Contenido (BC) (Orden de 9 de mayo de 2007)		CONCRECIÓN DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN (Indicadores)	ASOCIACIÓN DE CADA INDICADOR CON ALGUNA DE LAS CCBB RELACIONADAS CON EL CRITERIO DE EVALUACIÓN	MÍNIMO EXIGIBLE (Preso y explícito)
	CC1	CC1AT	CC1E	CC1D	CC1VC	CC1YA	CC1PA	CC1P	Nº	Redacción	Nº	Redacción			

Esta asociación debe ser tenida muy en cuenta por el docente, ya que condicionará el PERFIL COMPETENCIAL del área en la evaluación compartida de las CCBB.

El docente deberá relacionar el C.E. con algunas de las 8 competencias. El criterio de asociación debe ser restrictivo, es decir, cada C.E. puede estar asociado a 1 o 2 competencias. Solo en algún caso aparecerá relacionado con hasta 3 competencias básicas.

En este momento, el docente selecciona el objetivo que está relacionado con el C.E.

En este momento, el docente selecciona el bloque de contenido que está relacionado con el C.E., y el aspecto concreto de dicho bloque.

¿Qué voy a observar en mi alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica-proyecto?

Finalmente, el docente deberá, teniendo en cuenta los aspectos curriculares anteriores, definir de manera precisa y explícita el nivel de aprendizaje que el alumnado deberá lograr para tener un resultado de Suficiente en el área. Suele ser muy útil el diseño de rúbricas para establecer dicho nivel de aprendizaje. Esta será la información que deberá ser comunicada al alumnado y sus familias antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de los mínimos exigibles supondrá los aprendizajes IMPRESCINDIBLES que el alumnado ha de adquirir para superar un curso.

Sin duda es la fase más compleja de la concreción del currículo. La experiencia del docente y el conocimiento de contexto son determinantes en el ajuste del mínimo exigible.

La evaluación inicial de alumnado puede permitir al docente ajustar, en su caso, la definición de los mínimos exigibles previstos para la unidad didáctica-proyecto.

La revisión mensual de la programación didáctica deberá suponer una nueva oportunidad para revisar la adecuación de los mínimos exigibles.

En este apartado, el docente deberá postular, según la Orden curricular, el criterio de evaluación que sustente la definición del mínimo exigible. Se recuerda que todos los C.E. deben tener su mínimo exigible.

PERFIL COMPETENCIAL: Conjunto de indicadores de diferentes áreas que están relacionados con una CB. Aquellas áreas que tengan más criterios de evaluación (por lo tanto indicadores), relacionados con una CB, serán las que tengan mayor valor ponderado en la calificación compartida de dicha CB.

proyecto de mejora del currículo de la etapa de Educación Primaria. El proyecto ha sido liderado por la Dirección General de Ordenación Académica en colaboración con la Dirección de Política Educativa y Educación Permanente.

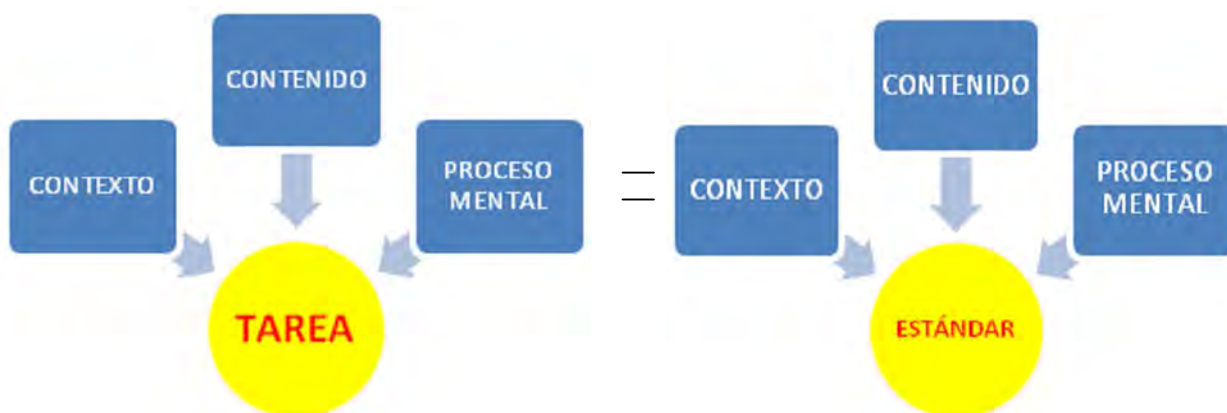
Dicho proyecto no sólo tiene como objetivo la concreción normativa en Aragón de lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014 para la etapa de Educación Primaria. Además, pretende coordinar dicha propuesta curricular con: (1) la que se diseñará para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, (2) la evaluación que se realiza en las etapas que componen la enseñanza básica, (3) el proceso de atención a la diversidad, (4) los planes de mejora de los centros educativos, y (5) un ambicioso proyecto de digitalización de los resultados académicos

del alumnado, que permita a la Administración Educativa la consulta, valoración y gestión de los dichos resultados en tiempo real y el diseño de los planes de mejora institucionales de carácter autonómico.

De manera general, se han determinado para cada una de las áreas de la etapa de Primaria los siguientes elementos curriculares: (1) los objetivos del área, (2) la contribución del área a las competencias clave, y (3) las orientaciones metodológicas asociadas al área. Además, para cada uno de los cursos, se han precisado los contenidos, y la asociación entre los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje evaluables.

Estas relaciones entre contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje

Imagen 2. Composición de los estándares de aprendizaje evaluables asociados a la resolución de tareas.



han sufrido un proceso de codificación con el objetivo de que las mismas sean trasladadas a los diferentes instrumentos de evaluación.

Quizás el aspecto más determinante de la propuesta curricular de la Comunidad Autónoma de Aragón sea el planteamiento que se ha querido dar a los estándares de aprendizaje. Su redacción vendría dada por la "forma" en que el alumnado, a partir de los contenidos propios del currículo (saber), utiliza los diferentes procesos mentales para superar con éxito, a través de un esquema de acción, una determinada situación o problema contextualizado (saber hacer). En definitiva, una formulación definida, siempre que ha sido posible, desde los siguientes elementos: los **procesos mentales**¹³ (razonar, argumentar, crear,...) que el alumnado deberá realizar, los **contenidos** que necesita dominar y el **contexto** en el que esa tarea se va a desarrollar (reconocible por el alumnado dentro de su vida cotidiana, su realidad social, las características particulares de su región, etc.).

Si los estándares están redactados en clave competencial (incluyendo procesos cognitivos, contexto y contenidos), el potencial formativo que tiene enseñar y aprender sobre esos referentes permite al alumnado implicarse un proceso de aprendizaje en el que, al saber, se le suma el saber hacer (ver imagen 2). Ante este diseño de los estándares, no importa que el docente tenga la tentación de "entrenar" a los alumnos con el fin de que logren buenas puntuaciones en las evaluaciones individualizadas externas, ya que su potencial educativo es máximo. El estándar deja de ser planteado de manera aislada, para plantearlo de manera interrelacionada con otros estándares en tareas competenciales¹⁴.

¹³ Los procesos cognitivos son el factor dinámico de la competencia: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los recursos disponibles (Programa de Integración de las Competencias Básicas -PICBA- desarrollado por el Ministerio desde el CNIIE-2013, módulo número 4, página 11). Además, forman parte del concepto de competencia que se emplea en todas las pruebas internacionales [PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)] y, aunque pueden recibir denominaciones distintas, en PISA (2006) se definen como capacidades, mientras que en TIMSS (2003) se denominan "dominios cognitivos".

¹⁴ La realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la

Vista la complejidad que conllevaba el diseño de estándares de aprendizaje, estaba claro que esta encomienda debía ser fruto de consensos, acuerdos colectivos y diseñados en espacios altamente especializados. Sólo docentes expertos, conocedores de las potencialidades y debilidades de los marcos curriculares previos, están capacitados para proponer mejoras en los futuros diseños curriculares. Es por ello que el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ha confiado la elaboración del currículo de Educación Primaria a 36 docentes especializados en cada una de las 12 áreas que la configuran. El proceso de selección de dichos docentes se ha realizado contando, entre otras fuentes de información, con los informes de

la Inspección de Educación asociados a la actuación prioritaria que tiene como objetivo "Supervisar el grado de implantación de las órdenes de evaluación en las distintas etapas educativas". Mediante dicha actuación, se han podido detectar buenas prácticas docentes lo que ha propiciado la posibilidad de proponer maestros y maestras aragoneses con un nivel de cualificación profesional elevado en el ámbito del diseño curricular. Entre las 36 personas, se encontraban docentes pertenecientes a las tres provincias aragonesas, destinadas en centros de ámbito rural y urbano, profesionales de centros públi-

cos y concertados, bilingües y no bilingües, y profesores del ámbito de la Universidad de Zaragoza relacionados directamente con la formación inicial del Grado de Maestro.

Las ventajas fundamentales que presenta la propuesta aragonesa de concreción del currículo para la etapa de Educación Primaria serían:

1. Ha sido hecha por docentes en activo expertos en la etapa educativa.
2. Realiza una apuesta decidida por la mejora del tratamiento metodológico en la etapa. Los principios metodológicos de la orden por el que se establece el currículo y el anexo I de la misma Orden, pautan el

tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno activa las estrategias que son más eficaces para su realización. El alumno adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje. (MCEL, 2002, páginas 155 y 157).

ASPECTOS A DESARROLLAR	OBJETIVO DE LA PROPUESTA	ORIENTACIONES
Graduación de criterios de evaluación	Facilitar al docente la posibilidad de visualizar la concreción de los criterios de evaluación, que se ha realizado por cursos en un proceso que supone rubricar hasta en 6 niveles (uno por curso de la etapa de Primaria) los criterios de evaluación determinados por el R.D. 126/2014 en su Anexo I.	Para la realización de esta labor, han resultado esenciales las aportaciones realizadas desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). En concreto, lo planteado desde sus capítulos 3 (Niveles comunes de referencia), 7 (Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua) y 9 (La evaluación). De la misma forma, aportaciones como las ofrecidas por las Categorías del Dominio Cognoscitivo de la Taxonomía de Bloom, las planteadas por parte de la Comunidad Autónoma de Canarias en su documento "Orientaciones para la descripción del Grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas" (página 7) o los ofrecidos por el Proyecto de Integración de las Competencias del propio Ministerio-CNIE (en su fase A2 y A3) en relación con las rúbricas, sirven de referencia para orientar cómo realizar la graduación de los siguientes elementos curriculares: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables.
Graduación de estándares de aprendizaje	Facilitar al docente la posibilidad de visualizar la concreción de los estándares de aprendizaje. Dicha concreción se ha realizado por cursos en un proceso que supone rubricar hasta en 6 niveles (uno por curso de la etapa de Educación Primaria) los estándares de aprendizaje determinados por el R.D. 126/2014 en su anexo I. De manera general, las concreciones se han realizado desde 1º de Primaria (6 niveles) o desde 4º de Primaria (3 niveles). Esta concreción se ha realizado, siempre que pedagógicamente ha sido posible, para facilitar la planificación de las propuestas de aprendizaje en las escuelas unitarias y/o en los centros rurales agrupados.	
Perfil de área	Es la identificación del conjunto de estándares de aprendizaje de una determinada área y la asociación de cada uno de ellos con las competencias clave. Permite desarrollar proyectos dentro de la misma área a través de la interrelación de diferentes estándares. Además, es el elemento sobre el que se deberá plantear la atención a la diversidad del alumnado.	La elaboración de estos perfiles pretende orientar y facilitar la evaluación objetiva de las competencias clave a través de los estándares de aprendizaje evaluables. Se ha tomado como referencia el documento "Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Un Marco de Referencia Europeo", y que es el anexo de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
Perfil de competencia	Es la identificación del conjunto de estándares de aprendizaje de varias áreas que están relacionados con la misma competencia clave. Se identificará un perfil de competencia para cada una de las competencias clave. Permite desarrollar proyectos interdisciplinares a través de la interrelación de estándares de aprendizaje de diferentes áreas.	

horizonte metodológico próximo al que debe de tender todo docente: las metodologías activas¹⁵.

¹⁵ Metodologías activas: aquellas que promueven una mayor participación e implicación del alumnado, las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos.

3. Plantea no sólo la asociación de los elementos curriculares que establece la LOE en su nueva disposición adicional trigésima quinta, (contenidos, criterios de evaluación y competencias clave), sino también la relación de los mismos con los estándares de aprendizaje.

4. La unificación de los referentes de evaluación asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje: los estándares de aprendizaje evaluables en cada curso serán los mismos en todos los centros educativos de esta comunidad autónoma.
5. La posibilidad de ofrecer al docente una simplificación de su labor profesional de planificación. En concreto, se evita que el docente deba dedicar un tiempo innecesario a elaborar determinados apartados de los documentos institucionales, especialmente de la programación didáctica, lo que permitiría dedicar dicho tiempo a tres labores fundamentales: (1) la definición precisa de la metodología asociada a su actuación docente, (2) el diseño de los instrumentos de evaluación asociados a los estándares de aprendizaje y (3) el tratamiento individualizado de la atención a la diversidad.
6. La atención a la diversidad del alumnado de la etapa de Educación Primaria (tanto desde las medidas de carácter ordinario o no significativas, como aquellas referidas a las adaptaciones curriculares significativas), se plantea desde una mejora técnica basada en la identificación precisa de aquellos estándares en los que pudiera tener dificultades de aprendizaje el alumnado.
7. La definición de los criterios de promoción desde una perspectiva interdisciplinar asociada a los perfiles de las competencias lingüística y matemática y competencias básicas en ciencia y tecnologías.
8. La propuesta para cada área de una serie de estándares prioritarios o imprescindibles que el alumnado debería alcanzar con el fin de garantizar la calificación de Suficiente (5).

Como novedad y complementariamente a la orden curricular, el proyecto señala en una resolución los siguientes aspectos que pretenden favorecer el ejercicio profesional de los docentes de Aragón:

Quizás las principales desventajas con las que ha contado la elaboración del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón han sido:

1. Los condicionantes que plantea partir del diseño del Real Decreto 126/2014.
2. El escaso tiempo del que se ha dispuesto para su elaboración.
3. La falta de un proceso de pilotaje que permitiera depurar la claridad, precisión del diseño curricular y su efectividad en la programación docente, la evaluación y las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
4. El planteamiento metodológico asociado a la utilización de metodologías activas sigue proponiéndose como una orientación y no como una obligación para el docente.

Sin embargo, aun teniendo en cuenta los posibles pros y contras de las nuevas concreciones curriculares, ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo. Según Andreas Schleicher (Di-

rector PISA)¹⁶, “Una de las claves ampliamente reconocida como capaz de generar sistemas escolares ricos en conocimiento que puedan ayudar a la escuela a ser más eficaz, reside en la calidad de los profesores y de la enseñanza”. A partir de esta afirmación, quizás lo determinante para la mejora del sistema educativo en la Comunidad Autónoma no sea la aparición de una concreción curricular con un nuevo elemento como los estándares de aprendizaje, sino el uso que el docente realice de la misma en la enseñanza diaria. Una de las variables que sin duda podría contribuir a la mejora de la enseñanza, y que en ocasiones no se ha acometido con el rigor técnico que requiere un ejercicio docente de calidad, es la garantía de la evaluación objetiva del alumnado y su vinculación con las medidas de atención a la diversidad (Polo, 2013).

En este sentido, la evaluación a través de los estándares de aprendizaje puede suponer una oportunidad para la mejora del derecho del alumnado a una evaluación objetiva¹⁷ si se asocia a dos aspectos esenciales y, a su vez, complementarios: los aprendizajes imprescindibles y los criterios de calificación.

Los aprendizajes imprescindibles surgen, de manera esencial, por una necesidad de evaluar objetivamente al alumnado y de atender de manera precisa sus necesidades educativas de apoyo. Es un concepto que tiene más de veinte años de vigencia normativa en nuestro sistema educativo. Las órdenes de 12 de noviembre de 1992 («Boletín Oficial del Estado» del 20)¹⁸, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y sobre evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato, que, **“con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, los centros darán a conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para obtener una valoración positiva en las distintas áreas y materias que formen el currículo”**.

En Aragón, el término concreto asociado a los aprendizajes imprescindibles es “contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles” (Primaria-Secundaria y Bachillerato). La Orden de 28 de agosto de 1995 sobre evaluación objetiva del alumnado (de aplicación subsidiaria en esta comunidad autónoma), incluye igualmente

¹⁶ La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas, Fundación Santillana-Monográficos-2006.

¹⁷ Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón en su artículo 7 y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en su artículo 12.1.

¹⁸ Preámbulo de la ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

dichos conceptos. Como el propio nombre de la orden dicta¹⁹, el concepto de mínimo exigible es un elemento imprescindible dentro de la evaluación objetiva del alumnado. En concreto, la citada orden hace referencia explícita a la necesidad de prestar **"especial referencia a los mínimos exigibles y a los criterios de calificación"**. Ambos aspectos son esenciales hoy en día en todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional).

Este concepto ha sido adaptado en las diferentes comunidades autónomas, denominándolos básicos, prioritarios, o imprescindibles. En cualquier caso, ante la reforma que propicia la LOMCE, ninguna comunidad autónoma debería prescindir de este concepto por la trascendencia que tiene para la garantía de la evaluación objetiva y, más importante aún, la atención a la diversidad del alumnado.

En ocasiones, el desconocimiento sobre su origen, sentido y utilidad en la docencia y la supervisión educativa ha ocasionado que se despreciara su valor o se hiciera un mal uso de él. El concepto, que no fue explicado en la normativa aragonesa hasta la aparición del documento del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Pautas para la Elaboración de la Programación Didáctica, era utilizado, en general, de manera incorrecta. Normalmente, y en el mejor de los casos, se establecían por un lado los contenidos mínimos, y por otro lado los criterios de evaluación mínimos. Esa circunstancia provocaba en muchas ocasiones un "divorcio" entre el contenido determinado y el criterio fijado.

El MECD (desde el CNIIE) elaboró lo que el propio CNIIE denomina el "documento puente" (dentro del Programa COMBAS). Dicho documento permite relacionar coherentemente los elementos curriculares hasta determinar los indicadores de evaluación. Una vez concretados dichos indicadores, es posible identificar aquellos que se consideran básicos-prioritarios-imprescindibles. Son esos indicadores los que el alumnado debe lograr, al menos, para continuar con garantías de éxito el proceso de aprendizaje en un área.

El sentido de la aparición de los mínimos está igualmente fundamentado en que, tal y como indica Coll y Martín (2006), *"no es posible evaluar de todo lo que se enseña"*. Esta afirmación adquiere mayor sentido ante la amplitud de los contenidos y del número de estándares de aprendizaje que hay en cada área en los diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria.

El área puede y debe determinar algunos estándares que tienen carácter básico-prioritario-imprescindible para aprobarla. ¿Qué tiene que saber y saber hacer un alumno para aprobar Lengua Castellana y Literatura? Esa pregunta no puede ser contestada con "¡Sacar un 5!" El sentido de la calificación de "Suficiente" o "5", no es tanto el dato, sino qué sabe-saber hacer el alumnado para llegar a esa calificación (binomio mínimos-criterios de calificación). Desde la propia área, se deberán fijar los estándares imprescindibles en función de aquellos que condicionen el éxito del alumnado en esa misma área-materia en cursos superiores.

No todos los estándares de aprendizaje de un área tienen las mismas características internas (procesos cognitivos, contexto, contenidos). Analizando la propuesta curricular de la Comunidad Autónoma, se puede ver en cualquier área que hay estándares de

aprendizaje que necesariamente se deben alcanzar para garantizar que el alumnado está en condiciones de seguir progresando en esa área (Primaria), y materia (Secundaria). Por ejemplo, en el currículo establecido para la nueva área de Ciencias de la Naturaleza podemos encontrar estos tres estándares:

- Est.CN.4.2.1. Utiliza la báscula para pesarse.
- Est.CN.3.4.2. Usa la lupa y otros medios tecnológicos en los diferentes trabajos que realiza.
- Est.CN.2.1.1. Identifica y localiza los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano: relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor), nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor) y reproducción (aparato reproductor).

El primer y segundo estándares plantean una situación muy interesante en el aprendizaje asociado a las ciencias, aunque no asociado al aprendizaje prioritario-básico-imprescindible que el alumnado debe adquirir para considerar que su no adquisición en un nivel de logro de suficiencia pueda condicionar el progreso del alumnado en el área de Ciencias de la Naturaleza a lo largo de la etapa. Sin embargo, el tercer estándar plantea una situación que se podría considerar prioritaria-básica-imprescindible para el progreso del alumnado dentro del área.

Además, el Real Decreto 126/2014 contempla el concepto de "competencias imprescindibles". El concepto de "contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo" (que aparece en la Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón), ha evolucionado hasta el concepto de "competencias imprescindibles" en la nueva normativa.

Ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo

¹⁹ ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

Pero ¿qué implica el concepto de “competencias imprescindibles” de mejora respecto al de “mínimos” o al de “aprendizajes imprescindibles”? En esencia, la oportunidad de plantear de manera concreta cuáles son los aprendizajes imprescindibles para superar un curso. En concreto, Aragón ha decidido que el perfil de la competencia lingüística y de la matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, sean aspectos a los que se debe atender necesariamente en la promoción del alumnado.

ción concretos con los que se va a evaluar cada estándar y el valor ponderado de dichos instrumentos a la hora de calificar un determinado estándar (ver tabla 3).

Este procedimiento debería ampliarse a través del proceso de distribución ponderada de calificaciones al resto de unidades de programación y periodos de evaluación. En última instancia, se trata de realizar un proceso de evaluación continua de los diferentes estándares de aprendizaje a lo largo de un curso.

Tabla 3. Asociación de estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Estándares de aprendizaje asociados a un proyecto de aprendizaje	Instrumentos de evaluación utilizados en el proyecto de aprendizaje					CRITERIO DE CALIFICACIÓN
	Observación	Prueba Escrita	Prueba Oral	Proyecto grupal	Cuaderno de clase	
Est.CN.4.2.1. Utiliza la báscula para pesarse.	100%					20%
Est.CN.4.4.1. Planifica y realiza, con la ayuda del docente, sencillas experiencias y observa cambios en el movimiento, de los cuerpos por efecto de las fuerzas.		10%		50%	40%	40%
Est.CN.4.4.2. Identifica alguna característica de las energías: lumínica, sonora, eléctrica, térmica.		100%				30%
Est.CN.4.1.1. Observa e identifica algunos materiales fijándose en sus propiedades elementales: olor, sabor, textura, color...	70%		30%			10%

Efectivamente, a través de esos perfiles de competencia compuestos por estándares de diferentes áreas relacionados con la misma competencia clave, es posible llegar a determinar los estándares imprescindibles para la promoción. En definitiva, el nuevo concepto incluye el tratamiento competencial y la inclusión de varias áreas-materias en las decisiones de promoción. Este aspecto difiere de la orientación de la evaluación y calificación hacia las áreas de carácter marcadamente instrumentales (matemáticas y lengua). Es un concepto más amplio, compartido y que lleva asociada una carga metodológica importante (interdisciplinar).

Este planteamiento va en sintonía con las evaluaciones externas de 3º y 6º, ya que en ellas se presta una atención básica-prioritaria-imprescindible a dichas competencias clave (lingüística y matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología).

En cuanto a los criterios de calificación, elemento igualmente imprescindible a la hora de garantizar la evaluación objetiva del alumnado, su tratamiento obligará al docente a relacionar los estándares de aprendizaje que se pretende evaluar en una unidad de programación (unidad didáctica, tema o proyecto), los instrumentos de evalua-

CONCLUSIÓN

Tal y como se ha reconocido a lo largo de este artículo, ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo. Sin embargo, es cierto que a través de la definición de una determinada propuesta curricular se puede suscitar un determinado ejercicio profesional u otro. Quizás, las leyes orgánicas sobre ordenación del sistema educativo que se han sucedido en poco tiempo en nuestro país, y la utilización interesada que se ha hecho de esta inestabilidad legislativa para “seguir haciendo lo de siempre, independientemente de lo legislado”, puede haber propiciado una falta de sensibilidad en el docente ante las posibles oportunidades que puede ofrecer una mejora en el ámbito curricular. Paradójicamente, esa anestesia legislativa que algunos docentes se han autoimpuesto, quizás para favorecer un proceso de enseñanza estable, ha podido propiciar que algunas prácticas educativas se hayan alejado progresivamente de la atención a los derechos del alumnado. En concreto, del derecho a una evaluación objetiva y a la atención a la diversidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Coll, C y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5-4-11).
- Julian, J; Arias, I; Polo, I y otros (2013). Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación Primaria. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.
- McKinsey (2012). Educación en España: motivos para la esperanza. McKinsey & Company.
- Morgan, P (2011). Estándares de aprendizaje ¿De qué estamos hablando? Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (IPEBA).
- Muñoz, F (1997). Modelos y Ejemplos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 256. 54-61.
- ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (BOE 10-9-95).
- ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 1-6-07).
- PISA (2012). Resolución de problemas de la vida real: Resultados de matemáticas y lectura por ordenador. www.mecd.gob.es/inee.
- Polo, I (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. *Revista Educadores-dic/12*. 8-20.
- Polo, I (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Revista AVANCES en supervisión educativa* 19.
- Ravitch, D (1996). Estándares Nacionales en Educación. PREAL.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 11-3-14).
- Talis-informe (2009). La creación de entornos eficaces de enseñanza-aprendizaje. OCDE.

Funciones de los directores escolares: una nueva función pública hacia el gerencialismo

José Luis Bernal Agudo

Universidad de Zaragoza

jbernal@unizar.es

Introducción: políticas neoliberales y neoconservadoras

Decir que estamos en un mundo globalizado en el que todo está interconectado es afirmar algo obvio. El concepto de *aldea global* acuñado por el sociólogo canadiense Marshall McLuhan allá por los años 60 ha sido ampliamente desarrollado y refleja claramente la situación actual. El problema es que estamos entrando en una senda peligrosa y compleja, ya que no se trata solamente de que cualquier situación o decisión que se tome en una parte del mundo influya en el resto, si no de que se está tratando de homogeneizar los valores, las estructuras, el modo de gobernar, etc. y todo desde unas referencias claras que se están imponiendo poco a poco como son las políticas neoliberales y neoconservadoras, que están empapando toda actividad económica, política y, desde luego, educativa. Podemos encontrar ya bastantes trabajos que analizan las características y los efectos de las políticas neoliberales en educación (Whitty, Power y Halpin, 1999; Gentili, P., 2000; Torres, J., 2001; Hirtt, 2003; Pardo, J.C. y García, A., 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004; Ball, S. y Youdell, D., 2007; Díez, E., 2007; Ball, S., 2012; Viñao, A., 2012; Merchán, F. J., 2012; Vega Gil, Leoncio, 2013; Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013). Como nos resume Luis F. Aguilar (2007), los resultados del ciclo neoliberal dejan mucho que desear, ya que se han traducido en un crecimiento económico insuficiente y altamente inestable y volátil, una enorme concentración de los ingresos y del poder económico, una aguda y creciente desigualdad tanto en los propios países desarrollados como en los subdesarrollados y una cada vez más abrumadora distancia entre ellos, así como en una pérdida de los bienes, servicios y espacios públicos, con fuerte exclusión social, pobreza y grave deterioro ambiental.

Se puede hablar ya de una estandarización de la educación a nivel mundial, ya que desde organismos como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la propia OCDE se promueven políticas educativas similares, persuadiendo con diferentes grados de fuerza a los diferentes países, en función de la dependencia económica de cada uno, de la necesidad de implementar estas políticas.

A nivel macro cada vez más los sistemas educativos comparten formas organizativas, diseños curriculares, estructuras académicas y formas de gobierno; morfológicamente todos los sistemas educativos vienen a ser "iguales". Pero a nivel micro, también la actuación de los actores institucionales

(alumnos, profesores y gestores) comparte, cada vez más, prácticas y procesos (metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, resolución de conflictos, etc.). Una de las expresiones más polémica y representativa de las políticas educativas globales viene de la mano de la evaluación según criterios estandarizados y definidos desde los programas internacionales de medición de competencias. (Vega Gil, Leoncio, 2013, 105)

Tanto en el ámbito estructural de los sistemas como en la organización de cada unidad organizativa su diseño responde a modelos similares. Hace ya más de 10 años G. Whitty, S. Power y D. Halpin (1999) nos hacían un análisis de las reformas educativas en cinco países, Inglaterra y Gales, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Suecia, mostrándonos cómo se estaban llevando a cabo diversas políticas sectoriales orientadas a reestructurar la educación pública, coincidiendo en aspectos clave como la delegación del control financiero y de gestión, el fomento del derecho de los padres a elegir centro educativo, la introducción de políticas que otorgaban fondos públicos a la enseñanza privada o la diversidad de provisión. Como podemos observar fácilmente todas estas medidas son postulados relevantes en las políticas neoliberales.

En los niveles de Primaria y Secundaria existe una obsesión de las diferentes Administraciones educativas por planificar y evaluar por y desde competencias, uniéndolo a la obsesión del control por resultados resultando un cóctel perfecto para introducir aprendizajes ligados a las necesidades económicas y empresariales, y logrando una cierta homogeneización del currículum en toda Europa. No debemos olvidar que las competencias se establecen desde los grupos de poder dominantes, desde unas referencias neoliberales y neoconservadoras muy claras, desenlazando una forma de dominación a través de las evaluaciones estandarizadas y el peso ideológico que llevan consigo. La evaluación por competencias se ha convertido en la máxima expresión del concepto de poder de Foucault, donde las diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores. El desarrollo de las competencias y el sistema de control de las mismas (evaluaciones de diagnóstico, PISA, etc.) posibilita el desembarco en la educación de forma brutal de los intereses productivos empresariales, implantando de forma encubierta modelos conductistas y tayloristas con el fin de impulsar procesos

centrados en los resultados, en evaluaciones estandarizadas y, por tanto, en el credencialismo.

Hablamos, pues, de un mundo globalizado, homogeneizado y estandarizado, pero aún podemos ir un poco más allá en este análisis. El Estado-nación tal vez ya no es la unidad de análisis, ya que pertenece a espacios políticos-económicos más amplios, que son los que realmente deciden las políticas de los estados. Las decisiones político-económicas relacionadas con la educación ¿las toma el gobierno en el poder o Europa? En España, como en la mayor parte de los países, estas decisiones vienen de Europa. Es cierto que los recortes en educación los ha decidido el gobierno actual, pero la decisión de recortar viene de Europa, que obliga a adelgazar la estructura de todo lo público, como reza uno de los principios clave de las políticas neoliberales.

Se trata de un terreno de investigación complejo, inestable y difícil. En muchos aspectos no disponemos siquiera del lenguaje y los conceptos, ni de los métodos y técnicas apropiados para investigar estos nuevos paisajes y modos de política. Estos desarrollos y cambios en la política educativa, que afectan a las formas y a las modalidades de la provisión y la organización educativa, han agotado el alcance actual de nuestra agenda de investigación y necesitamos adaptar y ajustar qué es lo que consideramos como problemas de investigación para ponernos al día. Necesitamos plantear preguntas diferentes y buscar las respuestas en lugares también diferentes. Podemos necesitar de algunas nuevas destrezas y sensibilidades si vamos a enfocar estos desarrollos de manera sensata... El Estado nación ya no es el nivel apropiado para el análisis de la política. (Ball, S, 2012, 35)

Uno de los ámbitos que se ha ido desarrollando en el marco de estas políticas neoliberales homogeneizadoras en los últimos años ha sido la denominada Nueva Gestión Pública (en adelante NGP), que ha orientado todas las reformas de la administración pública y, ahora cada vez más, la organización y gestión de nuestros centros escolares. Como nos indica (Ball, S.; Youdell, D., 2007: 19-20), "la noción de nueva gestión pública se ha convertido en el mecanismo principal de la reforma política y la reingeniería cultural de los sectores públicos en el mundo occidental durante los últimos veinte años (...) La idea de nueva gestión pública ha sido también el medio principal a través del cual se reestructuran la organización y la cultura de los servicios públicos con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización".

No debemos olvidar que la NGP constituye uno de los estándares de las políticas neoliberales, partiendo de una consideración especialmente relevante, como es que la educación es un bien esencialmente privado y su valor es ante todo económico. Asimismo, los servicios públicos, entre los que se encuentra la educación, se consideran bienes de consumo individual, perdiendo la educación su

valor como derecho público. Para las políticas neoliberales la educación deja de ser un mecanismo de cohesión social para convertirse en un bien de consumo en el que los clientes y los resultados son las referencias clave. Como nos dice Ch. Laval (2004,35), "la educación no solo aporta una contribución fundamental a la economía, no sólo es un input que entra en la función de producción, sino que a partir de ahora se concibe como un factor cuyas condiciones de producción deben quedar totalmente sometidas a la lógica económica. En este sentido, se la considera como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía".

Fruto de esta manera de entender el mundo encontramos los planteamientos de la LOMCE (2013), en donde podemos destacar algunas propuestas:

- Una nueva estructura curricular con un modelo en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, y con un peso desmesurado de la lengua y las matemáticas sobre todas las demás, estructurando unas trayectorias en la enseñanza secundaria cuando menos discutibles por su posible desigualdad.
- La limitación de la participación de la comunidad educativa en la vida escolar a través del Consejo Escolar, que queda como un órgano prácticamente consultivo.
- El director va asumiendo más funciones y responsabilidades. Vamos hacia un estatus directivo en el que la profesionalidad va tomando cuerpo.
- Las evaluaciones estandarizadas van conformando puntos clave de referencia en la dinámica de funcionamiento de nuestros centros.
- Se establecen los denominados centros de calidad y se potencia en intenciones la autonomía de los centros a la vez que se legisla de modo que el margen de maniobra de los centros queda bastante limitado.

Gestión de centros: nueva gestión pública

En este marco se deberían analizar las funciones de los directores en los centros educativos y todo el modelo de dirección que se va estructurando poco a poco desde la propuesta de la LOMCE.

Desde la consideración de que las prácticas privadas son más eficientes que las públicas, se trata de incorporar a la escuela pública diseños, métodos y prácticas del sector privado. La *nueva gestión pública* con sus sistemas de control y evaluación, la autonomía controlada, la publicación de resultados, los modelos de liderazgo, la elección de centros con distritos únicos, la potenciación de la autoridad del director por encima de los órganos colegiados de los centros, etc. representan ejemplos de esta tendencia.

Podemos encontrar diez características que determinarían la NGP²⁰ en su desarrollo para la gestión de los centros educativos y del propio sistema educativo:

- Las denominadas tres Es, o sea economía, eficacia, eficiencia, como referencia clave de toda actuación y de cualquier proceso y resultado, unidas a la idea de calidad que se podría asimilar a la de eficacia.
- La relevancia del individuo por encima de la comunidad.
- La rentabilidad como elemento de referencia en cualquier proceso, siendo la empleabilidad su principal objetivo en un marco de competitividad.
- La redistribución de la estructura administrativa buscando una administración ligera y contratando con organismos privados y sociales siempre que sea necesario. Si puede actuar la empresa privada no es necesario que intervenga lo público. Queda clara la preeminencia de lo privado sobre lo público, que se convierte en subsidiario donde no pueda llegar lo privado.
- La descentralización de las decisiones.
- La flexibilidad en la organización y dirección.
- El uso de mecanismos de mercado, sobre todo la competitividad como elemento regulador, y mecanismos incentivadores para premiar logros y sancionar fallos.
- La incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano.
- La importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control, sobre todo desde los resultados, resaltando la rendición de cuentas, así como la medición y evaluación del desempeño.
- El énfasis en los resultados más que en los procesos. Lo que importa es el resultado, no el proceso ni mucho menos los *inputs*.

Tabla 1. Características de la NGP en el ámbito educativo

1. Economía, eficacia, eficiencia, calidad
2. Relevancia del individuo
3. Rentabilidad. Empleabilidad
4. Preeminencia de lo privado sobre lo público
5. Descentralización de las decisiones
6. Flexibilidad en la organización y dirección
7. Mecanismos de mercado (competitividad)
8. Cliente/usuario en lugar de ciudadano
9. Sistemas estandarizados y estrictos de control
10. Énfasis en los resultados

²⁰ Se puede encontrar un desarrollo de estas características en BERNAL, J.L. y VAZQUEZ, S. (2013): "La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE". *TEMPORA, Revista de Sociología de la Educación*. Universidad de la Laguna. Págs. 35-58.

Recurriendo a las palabras de Stephen Ball no podemos encontrar mejor acotación en cuanto a la importancia de la NGP hoy en día.

La noción de nueva gestión pública se ha convertido en el mecanismo principal de la reforma política y la reingeniería cultura de los sectores públicos en el mundo occidental durante los últimos veinte años (...) La idea de nueva gestión pública ha sido también el medio principal a través del cual se reestructuran la organización y la cultura de los servicios públicos con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización. De ese modo, la nueva noción afecta a la manera y al ámbito de adopción de las decisiones de política social y, sistemáticamente, margina y discapacita a los profesionales de la educación. Por otro lado, también les somete cada vez más frecuentemente a nuevas formas de control a través de métodos de gestión de los resultados. (Ball, S.; Youdell, D., 2007: 19-20).

No hay más que ir a la web de la FAES, fundación ligada e inspiradora de la política del PP, para apreciar cuáles son sus intenciones, que personalmente creo que asustan un poco. En el documento "Libertad de elección y pluralismo" (2009) se plantean siete principios clave para salir de la crisis y fomentar lo que ellos llaman una educación de calidad, destacando una idea por encima de todas: *La cuestión ya no es si la escuela es de gestión pública o privada o si tiene o no fines de lucro, sino si da la mejor educación posible a los alumnos con los recursos limitados disponibles.* Señalo los siete principios:

- *Crear una plena libertad de elección mediante el vale escolar.*
- *Establecer la libertad de creación de escuelas.*
- ***Dar libertad a todas las escuelas de perfilar su oferta educativa. Esta libertad debe también incluir la libertad de la dirección de las escuelas públicas de renovar su personal y establecer salarios diferenciados directamente relacionados con la excelencia de los profesores.***
- *Incentivar la reconversión voluntaria del funcionario público en la educación. Debería ser potenciada la creación de escuelas independientes por parte de los mismos docentes que abandonen el estatus de funcionario, brindándoles un fuerte apoyo financiero y profesional.*
- *Establecer sistemas transparentes, confiables y objetivos de información y selección.*
- *Establecer un sistema nacional de control, cerrar las escuelas deficientes y premiar a las sobresalientes*
- *Liberar a la escuela del particularismo político* (ROJAS, M. 2009:20-30)

Entre las propuestas podemos destacar la de *dar libertad a todas las escuelas de perfilar su oferta educativa. Esta libertad debe también incluir la libertad de la dirección de las escuelas públicas de renovar su personal y*

establecer salarios diferenciados directamente relacionados con la excelencia de los profesores. Se trataría de trasladar los modelos de la empresa privada, que se presentan de forma perversa como mejores y más eficientes.

En palabras de Gómez Llorente, se trata de ir modificando el modelo de gestión clásico de un establecimiento público, en el sentido de imitar el modelo propio de la empresa privada, esto es, el modelo gerencial.

Nosotros también quisimos que se modificara el modelo de gestión, pero en un sentido participativo. Nos molestaba del estatismo la jerarquización, y llegamos a decir: "Es preciso liberar a la escuela del Estado y del patrón". Por tanto, nosotros enfocábamos la modernización en dirección autogestionaria. Mayor autonomía sí, pero para la comunidad escolar; para el Claustro dentro de sus funciones, y para el Consejo Escolar en lo que le es propio. Sin embargo las cosas no van por ahí. Aquí nadie se atreve -por el momento- a rechazar abiertamente la participación por que se consideró como un avance hacia la escuela democrática, pero en la práctica todos los gobernantes, de todos los colores, la dejan languidecer, mientras que dan pasos positivos y decisivos en la dirección contraria. (Gómez Llorente, 2006:97)

Estas palabras de Gómez Llorente en 2006 -nadie se atreve por el momento a rechazar abiertamente la participación- parece que ya van a perder validez, en cuanto en la LOMCE el Consejo Escolar se queda de facto como un órgano meramente consultivo. Se trata de gestionar los centros públicos según los parámetros de la empresa privada, en torno a tres parámetros clave:

1. Mayor autonomía financiera que requiera de fuentes de financiación privadas ante la insuficiencia de la financiación pública, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública.
2. Una especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y "diferenciada" a la clientela
3. La "profesionalización" de la dirección escolar como gerentes, expertos en gestión empresarial y de recursos humanos, que gestionarán los centros educativos públicos de forma "eficiente" y con rentabilidad económica.

La eliminación del punto 2º del art. 119 de la LOE - *La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar*-, quedando el punto 1º del citado artículo "*Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos a través del Consejo Escolar*", deja patente el cambio de perspectiva en el modo de entender la participación de la comunidad escolar. Se trata de participar en el control, no en el gobierno, no en las decisiones importantes.

Es curioso comentar brevemente lo que se introduce en el artículo 124.3:

Los miembros del Equipo Directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del Equipo Directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas

No es necesario comentar cómo se va a distribuir el poder entre los diferentes miembros de la comunidad escolar. No nos cansaremos de hablar de competencias como la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad, etc. pero los alumnos y padres interiorizarán unas relaciones de poder nada favorables al desarrollo de dichas competencias. Los alumnos interiorizarán lo que viven, no lo que se les trata de inculcar.

Estos parámetros se concretan en estos tres cambios clave que presenta la LOMCE:

1. Un Consejo Escolar que pierde las funciones de decisión importantes del centro, dejando de lado uno de los grandes logros de la gestión pública y quedando de facto como un órgano consultivo.
2. La elección del director por una comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.
3. Los centros de calidad. Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros. El director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos, establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad, en cuyo caso podrá rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas.

Funciones del director: del poder compartido al poder gerencial

Desde la terminación de la guerra civil, pasando por la Ley General de Educación de los años 70, en el ocaso del régimen franquista, hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes

en 1995 se ha desarrollado de modo progresivo toda una intención legislativa que propone la participación como premisa esencial en el funcionamiento de los centros. No solamente los profesores disponen del poder de elegir su Director a través del Consejo Escolar, sino que también los padres pueden intervenir en la gestión y el control del centro a través del Consejo Escolar. Con la Ley de Calidad en 2002 se inicia una regresión en este modelo participativo, que la Ley Orgánica de Educación (2006) ha recogido en su mayor parte, siendo la propuesta de la nueva ley, la LOMCE (2013), la que termina de dar el golpe de gracia a la participación optando por un modelo gerencial, que responde a referencias neoliberales y neoconservadoras.

Así pues, una vez terminada la guerra civil, la Administración educativa regula la dirección de centros docentes no universitarios en España con la Ley de Educación Primaria (17 de julio de 1945) y el Estatuto del Magisterio (1947), que regulan la figura del directivo. En 1967 el **Reglamento de Directores Escolares** (Orden de 16 de febrero de 1967) reguló sus condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro. Estamos hablando de un director que forma un cuerpo diferente del de los restantes maestros.

Podemos decir que en esta época el perfil que sustentaba la figura del director era claramente profesional, como un cuerpo diferenciado.

Si nos acercamos a la **Ley General de Educación** (Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE 6-8-70), podemos observar cómo esta ley dio el carpetazo al Cuerpo de Directores como grupo diferenciado de los docentes, al que se accedía por medio de una oposición, incorporando al cargo de Director la función docente y eliminando su carácter vitalicio. En todo caso, mantenía un alto grado de poder decisorio, ejecutivo y control, puesto que el Claustro y el Consejo Asesor poco podían hacer con las funciones que tenían asignadas. Su gran aportación fue la de suprimir el cuerpo de Directores, que dejaron de ser un cuerpo aparte, dejaron de ser otros profesionales distintos de los docentes.

El perfil que se generó en estos momentos fue la coexistencia entre el perfil profesional anterior y el no profesional que se concretó con la Ley General de Educación. Una vez instaurado el sistema democrático en nuestro país y aprobada su constitución (1978), con el **Estatuto de Centros Escolares** (Ley 5/1980 de 19 de junio, BOE 27-6-80) se intentó democratizar más los centros, potenciando la participación a través del Consejo de Dirección esencialmente y planteando un Director más como coordinador y gestor. Su aportación esencial fue la de crear un órgano colegiado en el que estuvieran padres, profesores, alumnos y personal no docente -Consejo de Dirección- con el fin de crear una gestión más participativa.

Por avatares políticos el Estatuto de Centros Escolares estuvo poco tiempo en vigor y fue sustituido por la **Ley Orgánica de Derecho a la Educación** Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que aporta a este camino hacia la participación la formación del Equipo Directivo. Este

equipo es elegido por los propios miembros de la Comunidad Escolar, superando la idea del Director como responsable único del funcionamiento del centro, tanto en los ámbitos académicos como administrativos y ejecutivos, e iniciando un nuevo modelo más participativo en la gestión de un centro.

Se puede afirmar, pues, que el modelo de dirección español, establecido por la LODE en 1985, se inclina decididamente por la participación de profesores, alumnos y padres en la gestión de los centros. Asimismo, la dirección deja de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo. No es una dirección colegiada, en cuanto que cada miembro del equipo tiene sus propias responsabilidades y hay uno, el Director, que está por encima de sus compañeros de equipo en cuanto a responsabilidad y poder, pero se podría entender como tal, y así lo he percibido en la mayoría de los centros. La responsabilidad global de que el centro funcione recae sobre los tres miembros del equipo. Después, en la realidad de cada día cada equipo funciona de una manera u otra, de modo más o menos coordinado, de forma más o menos colegiada. Es otro plano de análisis.

Con la LODE se potenció un perfil político y no profesional en el director en el marco de un modelo muy participativo.

La **Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes** (Ley 9/1995 de 20 de noviembre) modifica parte de la LODE, concretamente su título III, matizando la elección de Director, exigiendo una acreditación para acceder al cargo, dando más poder al Director y elaborando medidas de apoyo a la función directiva. Así, entre otros aspectos, puedo destacar que el Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función -art. 17.1-, siendo esta acreditación realizada por las Administraciones educativas -art. 18.c-, el Jefe de Estudios y el Secretario serán designados por el Director -art.23.1-, la duración del mandato será de cuatro años -art. 24.1-, y se puede mantener parte del complemento económico -art. 25.5-. Desarrolla un modelo de dirección que busca esencialmente mayores incentivos, tanto económicos como profesionales, para los Directores.

Con la **Ley de Calidad** (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 24-12-2002) se mantienen ciertos aspectos de la LODE como el Equipo Directivo, pero se modifican aspectos básicos como el acceso a la dirección, las competencias del Consejo Escolar, las competencias del Director, y la denominación del Consejo Escolar y del Claustro que se denominan órganos de participación en el control y gestión de los centros, diferenciándolos de los órganos de gobierno. Todo esto forma parte de un camino hacia la profesionalización y personalismo del director. Hablamos de profesionalización entendida como un cuerpo casi diferenciado de los demás y que asume muchas más parcelas de poder. La LOCE dice "*Categoría de Director*". Estamos ante

un modelo que tiende claramente hacia la profesionalidad de la dirección en la línea del director gerente.

Con la **Ley Orgánica de Educación** (Ley 2/2006 de 3 de mayo, BOE 4-V-2006) se mantienen los mismos presupuestos que ya introdujo la LOCE, ya que el acceso a la dirección se mantiene prácticamente del mismo modo, se sigue potenciando la autoridad del director, aunque se vuelven a recuperar cuotas de participación para el Consejo Escolar, que pasa a denominarse como un órgano de gobierno de nuevo.

Con la propuesta de la nueva ley, **LOMCE** (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 10-XII-2013), se va cerrando el círculo introduciendo los últimos cambios que nos conducen hacia un modelo gerencial y de mercado. Lo que era un modelo participativo y compartido, teniendo los diferentes estamentos de la comunidad escolar sus respectivas cuotas de poder, pasa a ser un modelo gerencial en el que el modelo a imitar es la gestión privada. Se trata de incorporar a la escuela pública diseños, métodos y prácticas del sector privado, en suma de ir privatizando lo público.

En resumen, como podemos apreciar en la figura 1 y en la tabla 2, vemos cómo al camino andado es mucho, desde un sistema centralizado, autoritario y escasamente participativo hasta otro muy participativo, y vuelta de nuevo hacia otro cada vez menos participativo, desembocando en un modelo gerencial, lo que podríamos denominar “nueva gestión pública”.

Figura 1. Evolución de la dirección y sus modelos

Hasta la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Modelo centralizado. Perfil profesional/autocrático	
<i>Director</i>	Vitalicio Sin carga docente Único órgano decisorio Burocrático
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN [LGE] (1970-1980) Modelo autocrático. Perfil no profesional /consultivo	
<i>Director</i>	Temporal Carga docente Único órgano decisorio Funciones: orientar, ordenar, coordinar
<i>Órganos colegiados</i>	<i>Claustro, Consejo Asesor</i>
ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (1980 - ...)	
<i>Director</i>	Temporal Carga docente
<i>Órganos colegiados</i>	<i>Consejo de Dirección, Claustro</i>
± periodo de indefinición ±	
LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN [LODE] (1985) Modelo participativo. Perfil no profesional/político	
<i>Equipo directivo</i>	Temporal Carga docente Equipo directivo: órgano ejecutivo -Director: coordinador y dinamizador -Jefe de Estudios: actividad académica -Secretario: actividad administrativa
<i>Órganos colegidos</i>	Consejo Escolar: órgano decisorio Claustro

LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO [LOGSE] (1990)	
<i>Equipo directivo – Órganos colegidos</i> Se introduce el <i>Administrador</i> que recoge las funciones del Secretario	
LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES [LOPEGCE] (1995)	
<i>Refuerzo y apoyo a la función directiva</i>	
<i>Director</i>	Acceso con perfil previo y por cuatro años Incentivos económicos Refuerzo de su autoridad institucional
<i>Órganos colegiados</i>	<i>Consejo Escolar</i> : Los alumnos no participan en Primaria <i>Claustro</i> : Refuerzo de sus competencias académicas
REGLAMENTOS ORGÁNICOS (1996)	
<i>Desarrollan la LOPEGCE, reforzando la función directiva</i>	
LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE EDUCATIVA [LOCE] (2002) Hacia un modelo gerencial. Perfil profesional/personalista	
<i>Órganos de gobierno</i>	Director, Jefe de Estudios, Secretario
<i>Órganos de participación en el control y gestión</i>	Consejo Escolar Claustro
LEY ORGÁNICA EDUCACIÓN [LOE] (2006) Modelo pseudoparticipativo. Perfil no profesional/consultivo	
<i>Órganos ejecutivos de gobierno</i>	Equipo Directivo
<i>Órganos colegiados de gobierno</i>	Consejo Escolar Claustro de Profesores
LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA [LOMCE] (2013) Modelo gerencial. Perfil profesional	
<i>Órganos colegiados</i>	Consejo Escolar, Claustro de profesores
<i>Equipo Directivo</i>	<i>Director con más competencias</i>

Tabla 2. Perfiles del director

Perfil Profesional autocrático Modelo centralizado	↔	1945-1970 Ley de Educación Primaria
Perfil no profesional consultivo Modelo autocrático	↔	1970-1985 Ley General de Educación
Perfil no profesional político Modelo participativo	↔	1985-2002 Ley Orgánica Derecho a la Educación
Hacia un perfil profesional personalista Modelo pseudoparticipativo	↔	2002-2006 Ley de Calidad 2006-2013 Ley Orgánica de Educación
Perfil profesional Modelo gerencial Hacia una nueva gestión pública	↔	2013-... Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Para terminar este punto, podemos apreciar en la tabla 3 las cinco competencias que se añaden en la figura del director, hurtadas la mayoría de ellas al Consejo Escolar, que pierde cualquier capacidad de decisión, pasando

a ser de hecho un órgano consultivo, aunque no figure como tal en la letra de la ley.

Estas son las siguientes (LOMCE, artículo 132):

- Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.
- Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Tabla 3. Competencias del director (artículo 132)

LOE	LOMCE
a) Representar a la Administración educativa en el centro, ostentar la representación del centro y hacer llegar a la Administración educativa los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.	a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.	b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.	c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Es-	f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de es-

colar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del Equipo Directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

ta ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del Equipo Directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.*
- m) Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.*
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a*

<p>d) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</p>	<p><i>lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.</i> o) <i>Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</i> p) <i>Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</i> q) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</p>
--	---

Estructurando de una forma lógica estas competencias para su mejor comprensión, podemos seguir sistematizándolas en tres grandes ámbitos, aunque existe una competencia básica de cualquier director, como es *representar a la Administración educativa en el centro y ostentar la representación del centro* que no se puede encuadrar en ninguno de ellos.

Tabla 4. Competencias del director

Decisión
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprobar</i> los proyectos y las normas a los que se refiere el Capítulo II del Título V de la presente Ley Orgánica. • <i>Aprobar</i> la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente. • <i>Aprobar</i> la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3. • Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen. • Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e <i>imponer las medidas disciplinarias</i> que correspondan a los alumnos • <i>Realizar las contrataciones</i> de obras, servicios y suministros, así como <i>autorizar los gastos</i> de acuerdo con el presupuesto del centro, <i>ordenar los pagos</i> y <i>visar las certificaciones</i> y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. • <i>Fijar las directrices</i> para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos. • Proponer a la Administración educativa el <i>nombramiento y cese de los miembros del Equipo Directivo</i>, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
Supervisión y control
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dirigir y coordinar todas las actividades</i> del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar. • <i>Convocar y presidir los actos académicos</i> y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Garantizar el cumplimiento de las leyes</i> y demás disposiciones vigentes. • <i>Ejecutar los acuerdos</i> adoptados en el Consejo Escolar y el Claustro. • <i>Ejercer la jefatura de todo el personal</i> adscrito al centro.
Colaboración: <i>propuestas de actuación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes</i> para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. • <i>Impulsar la colaboración</i> con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno. • <i>Fomentar un clima escolar</i> que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos. • <i>Impulsar las evaluaciones</i> internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado. • <i>Hacer llegar a la Administración educativa</i> los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

Así pues, en las funciones del director desde la propuesta de la LOMCE se termina de lograr el dismantelamiento de la propuesta de la LODE, entrando de forma clara las propuestas neoliberales y de mercado, que van calando poco a poco en todo el discurso y entramado educativo. El proceso de privatización se concreta en la denominada *nueva gestión pública* que recoge los modos, diseños, métodos y prácticas del sector privado. La *nueva gestión pública* con sus sistemas de control y evaluación, la autonomía controlada, la publicación de resultados, los modelos de liderazgo, la elección de centros con distritos únicos, la potenciación de la autoridad del director por encima de los órganos colegiados de los centros, etc. representa el objetivo primordial de la hoja de ruta de los modelos neoliberales y neoconservadores, cuyo referente en nuestro país es el Partido Popular.

Utilizando como excusa el fracaso escolar, los datos de evaluaciones externas como PISA, la necesidad de una educación de calidad, etc. parece que no saben de qué están hablando, pero lo saben muy bien. Es una política premeditada, calculada y con tiempos bien estructurados. Hay una hoja de ruta muy clara. Lo que no se atrevieron con la LOCE en 2002 lo proponen ahora, aprovechando la crisis. Se trata de trasladar a la opinión pública una idea fácil de vender, que la gestión privada es más eficaz que la pública, para ir aceptando poco a poco las prácticas del sector privado e incorporarlas a la gestión pública.

En este proceso encubierto de privatización se está produciendo un cambio de perspectiva muy relevante, de considerar a la educación como un bien público que sirve a toda la sociedad, a pasar a considerarla como un bien privado que sirve a los intereses de las personas con mayor grado de educación, de los empresarios y de la economía. El dismantelamiento del Estado como responsable y garante de servicios tan básicos como la educación y la sanidad constituye uno de los objetivos de las políticas

neoliberales, que ven en la privatización y en la entrada de la economía de mercado como las estrategias básicas para salir de la crisis. Y en este proceso se deja que la escuela pública muera de inanición. No es necesario ni siquiera atacarla con medidas concretas, se deja morir poco a poco con medias estructurales asociadas, según ellos, a la crisis.

Como decía en un artículo reciente en *El País* Santos Juliá (2011), se trata de infligir un daño irreparable a la escuela pública, al referirse a la política educativa de la comunidad autónoma madrileña. Lo que está en juego no son solamente cuestiones pedagógicas, sino todo un modelo que ha costado esfuerzos construir a lo largo del siglo XX.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUILAR, L. F. (2007): "El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza". *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct. - 2 nov. 2007.
- BALL, S (2012): *Global Education Policy: austerity and profit*. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
- BALL, S.; YODELL, D. (2007): *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial.
- BERNAL, J.L. Y LORENZO, J. (2013): "La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 16, nº 3.
- BERNAL, J.L. y VAZQUEZ, S. (2013): "La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE". *TEMPORA, Revista de Sociología de la Educación*. Universidad de La Laguna. Pag. 35-58.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007): *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- FEITO, RAFAEL (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (2000): Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. En <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40081> (Septiembre 2012)
- GÓMEZ LLORENTE (2006): El riesgo de la privatización encubierta. *Cuadernos de pedagogía*, 362: 92-97
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor
- LAVAL, Ch. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- MERCHÁN, F. J. (2012): "La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- PARDO, J.C. Y GARCÍA, A. (2003): "Los estragos del neoliberalismo y la educación pública". *Educatio*, nº 20-21: 39-85.
- ROJAS, M. (2009): *Libertad de elección y pluralismo*. FAES. http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/2608/CRISIS_04_web.pdf (Septiembre 2012)
- SANTOS JULIÁ (2011): Rendir la escuela pública. *El País*. 25 septiembre.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VEGA GIL, L. (2013): "Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación?". *NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH*. Vol. 2, Nº 2. pp. 100-106
- VIÑAO, A. (2012): "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo". *Cuadernos de Pedagogía*, 421: 81-85.
- WHITTY, GEOFF; POWER, SALLY; HALPIN, DAVID (1999): *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

De mi participación en la definición del currículo. Reflexiones sobre el nuevo currículo de Primaria

Jesús Arribas Verdugo

Director del CEIP San José de Calasanz de Fraga (Huesca)

Creo que no me equivoco si afirmo desde la perspectiva de quienes vivimos y compartimos trabajo en las aulas, que ninguna de las reformas educativas que nos ha tocado vivir a lo largo de nuestra carrera profesional tiene el signo de la oportunidad. Varias podrían ser las razones, de las que quisiera destacar únicamente dos. Por un lado, es preciso contemplar las diferentes fases y ritmos de implantación real de cualquier reforma ya que tras el calendario inicial que marca la ley hay un tiempo de asimilación y consolidación; estos procesos se viven a diferentes velocidades en cada uno de los contextos, entornos y centros, de forma personal o grupal. Por otro, la tradicional dependencia de una buena parte del profesorado de los modelos de práctica docente que dictan las editoriales y los materiales curriculares. Todo ello incide directamente en lo que podríamos denominar didáctica inercial que se vive en un buen número de centros educativos. Este talante de conservación, cuasi inmovilismo práctico, limita el avance en la calidad de la enseñanza y el éxito escolar, frena la aplicación de cualquier programa educativo, y convierten a los centros en espacios donde es compleja la cohesión de voluntades en pro del logro de objetivos comunes. El cambio que trae asociado la implantación de la LOMCE no escapa a estas consideraciones, y se está viviendo con un cierto recelo y hasta, diría yo, desinterés, si exceptuamos al personal más reivindicativo que por distintas y razonables razones cuestiona directamente los planteamientos y los cambios previstos. A todo ello hay que sumar que aún tenemos por digerir, asumir, aplicar y consolidar en todas sus consecuencias el último currículo definido, también, como éste, con más prisa que reflexión, por la reciente anterior reforma. No quiero entrar en consideraciones sobre el trasfondo político partidario de modelo de sociedad que en ambas, LOE y LOMCE, se trasluce. En este escenario institucional de la escuela es de entender que cualquier reforma curricular, cuando se acomete y se propone para su aplicación, debe basarse en planteamientos que sean capaces de remover el movimiento inercial de la institución para, poco a poco, ir modulando el ritmo, la orientación, la velocidad y el resto de parámetros que inciden en su inercia de cara a lograr el cambio eficaz en la práctica docente y el modelo escolar que se persigue.

Nuestras bases curriculares han ido evolucionando desde la adquisición de contenidos con más incidencia en la acumulación de conocimientos que en la aplicación de los mismos, hasta el tratamiento competencial actual. Esta cuestión contrasta con la velocidad y versatilidad de

los tiempos y las sociedades actuales y pone en evidencia los distintos ritmos existentes entre la escuela y la sociedad, una escuela que adquiere su pleno sentido al servicio de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, un sistema educativo a ritmo con la sociedad debería apoyarse en esquemas curriculares dinámicos, que respondan y se adapten rápidamente a las distintas demandas educativas que hacen posible la integración social de ciudadanas y ciudadanos, priorizando a su vez el cultivo del crecimiento personal y la convivencia social. La definición de un currículo para hoy precisa bases curriculares competenciales desde perspectivas de éxito individual. Es aquí donde cobran importancia los criterios e indicadores de evaluación, como visibilización de situaciones reales o posibles a las que nuestro alumnado debe enfrentarse y responder adecuadamente en base a los aprendizajes escolares y de la vida cotidiana. Desde esta concepción pierden peso los contenidos en sí mismos, porque están incluidos en el propio indicador, y se precisa la aplicación de los mismos en un contexto asimilable por el alumno o la alumna. Unas bases curriculares así definidas no descansan en una división artificial del conocimiento en áreas de aprendizaje, sino que potencian el tratamiento global, multidisciplinar, de los aprendizajes en base a pequeños proyectos o tareas definidas a través de actividades y ejercicios. Evidentemente los modelos que plantean las distintas líneas editoriales precisan un replanteamiento total: hoy no podemos asumir un desarrollo curricular cerrado y generalizable, válido para la totalidad de los contextos y situaciones que vive nuestro alumnado.

Hay razones en pro y en contra para la estandarización de indicadores de cara a las evaluaciones externas, definiendo, como lo hace la LOMCE, estándares de aprendizaje evaluables. Como persona que vive el día a día de un centro educativo considero que en la Educación Primaria deben ser las evaluaciones internas las que arrojen luz en la orientación y ajuste de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas. Para ello es importante no un planteamiento estandarizado sino ajustado al contexto, aunque pueda haber un marco general estandarizado. La evaluación de cada alumno debe basarse en el diagnóstico inicial y en la valoración de los progresos en el proceso de aprendizaje: la definición de un sistema de indicadores como concreción de los criterios de evaluación es estrategia positiva. Este sistema debe adecuarse a las especificidades del centro, a su contexto y a su identidad. Cada alumno, desde la

perspectiva de la evaluación, se enmarca así en un sistema propio de trabajo, desde los indicadores superados, en proceso o deficitarios, con objetivos de logro. El tratamiento de la diversidad multiplica sus posibilidades y se integra realmente en el centro. Las evaluaciones externas, desde parámetros estandarizados, no sirven en sí mismas para la evaluación del alumnado, aunque su análisis proporcione información.

Sin embargo el centro, todos y cada uno de los centros, precisan de sistemas externos de evaluación, no solamente de los resultados obtenidos por el alumnado en base estándares de aprendizaje evaluables, sino también respecto a los procesos y dinámicas de funcionamiento, gestión y organización, de cara a perfilar un referente de mejora que posibilite la definición de retos y prioridades de actuación a corto plazo y un planteamiento de logros y objetivos a medio plazo, desde la identidad y con la necesaria autonomía de gestión y funcionamiento. Estas evaluaciones sirven como referente, para tomar el pulso a los logros, al ritmo de avance en pro de los objetivos previstos... Así, la evaluación externa pasa por ser una necesidad. La definición en el currículo de los estándares de aprendizaje evaluables supone un avance incuestionable en este sentido. Y un buen diseño de estándares competenciales, abarcables y controlables por el propio sistema de los centros podrían definir los objetivos de logro en el alumnado y orientar la práctica docente. Otro tema es si el sistema de estándares definidos en el currículo básico de la LOMCE (R.D. 126/2014) y su desarrollo en Aragón en el currículo que vamos a estrenar se ajusta a estos parámetros.

Entiendo que la asimilación de estos planteamientos supondrá un más o menos largo proceso de adaptación en los distintos centros y en la práctica docente, de cara a la adecuada valoración de su finalidad y su aprovechamiento. Se suele poner en cuestión argumentando con las dinámicas que en ocasiones y en algunos centros se practican con la preparación específica al alumnado de cara a la superación de las pruebas externas, llámense ahora P.A.U., en otras ocasiones reválidas... Es cierto que no estamos acostumbrados a la evaluación externa como práctica habitual de diagnóstico, y cuando esta se produce solemos ponernos a la defensiva buscando la mejor colocación posible para quedar bien en la foto. Hay que reconocer que es un peligro, sobre todo si los resultados de la misma no se analizan en profundidad desde una óptica de mejora de la práctica docente y los procesos internos desde la detección de las deficiencias que señalan, y se analizan únicamente desde escalas de comparación en el referente general justificando los resultados en los ponderables externos. Sin embargo, para la mejora de los centros, de cada uno de ellos, la evaluación externa en un instrumento privilegiado que propone una reflexión sobre las fortalezas y debilidades respecto a lo que el sistema demanda. Y para ello es preciso estandarizar aquellos indicadores que se consideren fundamentales en pro de los objetivos curriculares que se quieren

lograr en el ámbito de su aplicación. Así, la aparición de los estándares de aprendizaje evaluables en sí misma no fomenta la competencia entre los centros desde parámetros de prestigio, aunque una utilización sesgada y una visión a la defensiva de la evaluación externa limiten su potencialidad. Yo prefiero pensar en las bondades del concepto y en la transparencia de su uso como instrumento para la planificación de actuaciones de mejora en los centros, de cambio metodológico en el tratamiento del aprendizaje y de concepción de la institución escolar reorientando ésta desde parámetros prioritarios de servicio ciudadano.

Ciertamente, el currículo de Primaria definido en nuestra comunidad no responde a la totalidad de estos planteamientos, pero no cabe duda que supone un avance importante ya que se basa en un enfoque que prioriza la visión competencial, la aplicación de los conocimientos en el contexto de la vida diaria de nuestro alumnado. El currículo LOE descubre las competencias básicas como objetivo a desarrollar en nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo, su desarrollo sigue basándose en la adquisición de contenidos. Basta con una visión rápida para percibir una débil apuesta por el trabajo competencial, que se concreta en una redacción de los criterios de evaluación a la que no estábamos acostumbrados; criterios no siempre vinculados con la totalidad del amplio listado de contenidos que se enumeran. El currículo básico de la LOMCE (R.D. 126/2014) supone un paso más, aunque de nuevo adolece de los mismos reflejos que la ley que lo sustenta, con textos y expresiones que acercan la escuela a la sociedad y a la vez ecos de sistemas anteriores ya superados. En el trabajo realizado en Aragón, aunque está limitado por el campo de juego que ofrece el currículo básico planteado en Madrid, se ha intentado por todos los medios incidir en el enfoque competencial, aunque no siempre ha sido posible o no se ha conseguido. La formulación de los estándares se basa en tres pilares: los procesos cognitivos, los contenidos y el contexto de aplicación. Los procesos cognitivos definen las habilidades que se deben adquirir; los contenidos, los conocimientos que se precisan para desarrollar los procesos; los contextos concretan el dónde, el cómo, el para qué, el cuándo... de la aplicación del estándar. De esta forma, los propios estándares, y los criterios constituyen los objetivos didácticos de la práctica docente, y la evaluación de los mismos prioriza un estilo de práctica competencial. Aquí surge otro concepto, evaluación, en el que debe profundizarse para aplicar adecuadamente el currículo, diferenciándolo de calificación, y focalizando su concepción en el diagnóstico evidenciado de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas de cara a su mejora, proponiendo medios y medidas para recuperar los deficitarios, consolidar los débiles o profundizar en los asimilados. Y para ello, los estándares de aprendizaje evaluables son herramientas útiles, que no solo inciden en la evaluación del alumnado sino también en la propia evaluación del docente y su práctica diaria.

El aprendizaje competencial exige al docente una visión diferente de la práctica escolar basada en la cooperación entre las áreas y la transversalidad del currículo. La definición de los perfiles competenciales suponen una relación entre los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave y en ellos se aprecia claramente como no existe relación biunívoca entre competencia clave y área de conocimiento: para la adquisición de aquellas inciden directamente varias de estas. La competencia en comunicación lingüística se trabaja en las áreas de Lengua, y también en Matemáticas, en Educación Musical o Educación Física. Lo mismo podremos observar en la totalidad de las competencias. La aparición de los perfiles competenciales desde la asignación de los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación a una o varias competencias es una herramienta importante para la concepción real del alcance del enfoque competencial de la práctica docente.

Una de las potencialidades a explotar que el currículo básico enuncia es, textualmente, “propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje” desde la potenciación del aprendizaje competencial proponiendo “nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores”. El currículo de Aragón ha destinado un amplio capítulo a definir y reflexionar sobre orientaciones metodológicas para la puesta en práctica del currículo, cuestión por cierto que en función de la autonomía que otorga a los centros la LOMCE corresponde a éstos su definición y concreción. Merece la pena trabajar en los centros tanto el Anexo I como el artículo 9 de la Orden. Tanto uno como otro pueden ser la base para un curso completo de formación en cada uno de los centros que lleve al profesorado a compartir, descubrir y profundizar prácticas docentes que favorezcan la asimilación de la cultura competencial.

El horario asignado a las áreas de aprendizaje que plantea el proyecto podría ser objeto de un intenso debate. Por un lado la Administración piensa que por el mero hecho de incrementar la carga horaria de algunas áreas se va a mejorar la competencia lingüística o matemática de nuestro alumnado: caen en el mismo error que cuando nos argumentan, poniendo ejemplos europeos en contextos distintos, que menores ratios en las aulas no aseguran mejores resultados. El incremento de carga horaria no producirá ningún efecto si no hay un cambio real hacia una práctica docente competencial. Por otro se observan diferencias de criterio en cuanto a la carga horaria de cada una de las áreas, especialmente para las que salen perjudicadas respecto al esquema anterior. Este conflicto solo tendrá solución desde prácticas docentes interdisciplinares que supongan una optimización del tiempo escolar y permitan un tratamiento adecuado a la actividad física, la formación artística, la social y ciudadana o la expresión corporal; mientras, asistiremos a un

diálogo de sordos que repiten insistentemente sus argumentos. Sin embargo hay un nuevo concepto que valoro especialmente y que supone un avance, insuficiente, pero importante de cara a la autonomía curricular de los centros. Estoy hablando del denominado proyecto de centro para el que se asigna una hora y media semanal de carga horaria. Una adecuada orientación en cada uno de los centros permitirá, tanto un tratamiento diferenciado de determinadas capacidades y habilidades desde la perspectiva de la identidad (por ejemplo, desde el tratamiento de las lenguas, la actividad física, la formación musical, la propia cultura...) como para la adopción de medidas de cara a la mejora de los resultados en función de los déficits observados en las evaluaciones internas y externas. Cada centro tendrá la oportunidad de concretar curricularmente esta hora y media semanal mediante la definición de un proyecto con objetivos de logro a medio plazo. Es un reto que debemos aprovechar.

Yo he tenido la suerte de estar en el equipo que ha elaborado el nuevo currículo en nuestra comunidad. Y soy consciente de que el resultado no llenará las expectativas de muchos, la mía para empezar. Otros seguirán pensando, desgraciadamente, que es otra reforma más, a destiempo como las anteriores, más de lo mismo para seguir haciendo lo mismo y que nada cambie. Sin embargo, estoy convencido de que este currículo de primaria que hemos definido para Aragón es una buena herramienta para priorizar en la escuela de hoy un aprendizaje competencial que posibilite la necesaria renovación de la práctica docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; renovación de métodos, de estilos, de formas, de gestión, como respecta eficaz a las demandas que la sociedad exige a nuestro sistema, logrando que nuestro alumnado resuelva competentemente los problemas de la vida diaria que se les planteen, de forma teórica y sobre todo en el devenir de su existencia.

Todo esto no se logrará dejando que el sistema, de forma osmótica, asimile el mensaje, pensando que por la publicación en el BOA nuestro alumnado logre avances sustanciales en competencias, nuestro profesorado se empape desde el primer día en una renovación metodológica cuasi vocacional, y nuestros centros sean capaces, motu proprio, de responder a las demandas que exige la sociedad de hoy para esas alumnos y alumnas que, como dice la LOMCE “han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación” mostrando una manera distinta de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Yo espero y deseo que el Departamento plantee un plan de formación serio y competente que favorezca el cambio metodológico y que mejore la competencia y competencias docentes de los que nos dedicamos a esto, un plan de acompañamiento y seguimiento que posibilite que lo escrito, el currículo, trascienda el papel y cobre vida en las aulas, un plan de gestión, del personal y de los centros, que favorezca la autonomía y la identidad de éstos y a su vez, potencie la ilusión en el profesorado.

El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias

Alfonso Cortés Alegre

Maestro del CEIP Mamés Esperabé de Ejea (Zaragoza)
acortesalegre@gmail.com

Introducción

El Gobierno de España ha aprobado una reforma de calidad de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) sin tener en cuenta la gran contestación social, críticas, descalificaciones e importante oposición manifestada en diversas manifestaciones y huelgas. La nueva ley educativa LOMCE (2013) nace sin el consenso ni el pacto educativo que amplios sectores de la sociedad reclaman insistentemente. Los principales partidos políticos de la oposición ya han anunciado que derogarán la norma en cuanto gobiernen. Así están las cosas. Esta es la triste realidad. La LOMCE se va desarrollando con decretos y órdenes estatales y autonómicos referidos al currículo básico, la organización y funcionamiento de los centros, la definición y evaluación de las competencias clave, los estándares de aprendizaje imprescindibles referentes para las pruebas de evaluación externas... Esto va a implicar que durante los tres próximos cursos, los centros de Primaria tendremos que volver a revisar el Proyecto Curricular, las Programaciones Didácticas, los mínimos imprescindibles, los criterios de promoción de curso... ¿Volverán a ser documentos huecos para responder formalmente a las demandas de la Administración? ¿Volveremos a perder otra oportunidad para ponernos de acuerdo en los aspectos fundamentales de qué y cómo enseñar y evaluar para adaptar la escuela y los aprendizajes que en ella se construyen a las necesidades reales del alumnado en el siglo

XXI? ¿Volveremos a pensar que los papeles no valen para nada?

¿Qué ambiente de acogida, ilusión, interés... se percibe en los centros ante el nuevo currículo? ¿Se siente cómo necesario para mejorar la escuela? ¿Ayudará a construir una nueva escuela que parece tan necesaria? ¿Es posible que se ofrezca algo que nadie ha pedido? ¿Lo estudiaremos detenidamente? Tras tres años complicados para la Educación podemos tener la impresión de movernos en entornos profesionales bastante desmotivados, desilusionados, cansados, resistentes, apáticos... y hasta de cierta pasividad y desconfianza ante otra nueva ley. Es como si circulara por el subconsciente: otra vez no, esto es más de lo mismo, otra vez a hacer papeles, como si el pesimismo flotara en los pasillos de los centros y las salas de profesores, eso sí, dejando siempre a buen recaudo el trabajo comprometido dentro de las aulas, donde se sigue interviniendo con profesionalidad en realidades cada vez más complejas y cambiantes.

Voy a intentar alejarme de todos los prejuicios, descalificaciones y grandes condicionantes ideológicos y políticos con los que nace la Ley. Procuraré centrarme exclusivamente en el desarrollo curricular de la norma y analizar las propuestas concretas para las aulas.

Parece que se ha vuelto a perder otra oportunidad histórica de simplificar el currículo con unos contenidos escolares prácticos e imprescindibles para defenderse adecuadamente, como ciudadanos, en el siglo en el que estamos porque, básicamente, siguen siendo los mismos y numerosos contenidos tradicionales “escolares” de toda la vida.

Aunque a algunos pueda parecernos paradójico, leyendo y analizando los borradores estatales y autonómicos de la nueva normativa que nos va a ir inundando, hemos de coincidir en que la mejora escolar, la renovación pedagógica, el cambio metodológico y la innovación educativa siguen siendo formalmente recomendados y posibles si un centro opta por ese



camino. La posibilidad sigue estando en la nueva legislación LOMCE.

1. Las competencias clave en el desarrollo normativo de la LOMCE

La primera vez que el concepto “competencias básicas” aparece en la legislación educativa española es en la LOE de 2006. Llegaba de Europa. En la LOMCE (2013) siguen siendo elemento esencial curricular con el nombre de “las siete competencias clave”: comunicación lingüística, matemático-científica-tecnológica, digital, aprender a aprender, sociales-cívicas, iniciativa-espíritu emprendedor y conciencia-expresiones culturales.

Las competencias son un elemento curricular con la misma categoría que los objetivos, contenidos, metodologías, y los criterios de evaluación con su desglose en indicadores o estándares de aprendizaje. Esto es así, no sólo por voluntad de los gobiernos españoles sino también, y especialmente, porque España ha de cumplir con la Recomendación del Parlamento Europeo del 2006, en el horizonte del compromiso del 2020. Han pasado ocho años y quedan seis para que la integración de las competencias en las aulas sea una realidad. Muy complicado de cumplir. ¿Es que las Administraciones se han tomado esto en serio de verdad? No lo parece.

Hace casi 30 años, la UNESCO ya estableció los principios precursores de las competencias definiendo los cuatro pilares troncales de la educación del siglo XXI: “aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir”. En el 2003, el estudio DeSeCo definió y seleccionó las competencias clave para los países de la Unión Europea.

Estamos pues ante un elemento curricular europeo que ha venido para quedarse aunque desconocemos las decenas de años que necesitará la escuela real para integrarlo en la dinámica ordinaria y diaria traspasando la línea roja de las aulas y mejorando las metodologías habituales.

El MEC tiene previsto publicar una extensa orden que define y explica las siete competencias clave con sus descriptores, metodologías y evaluación desarrollando el Real Decreto 126/2014 que ya ha establecido el currículo básico de la Educación Primaria para todo el Estado.

El Departamento de Educación de Aragón va a publicar en Junio de 2014 la Orden de aprobación del Currículo de Aragón, que concreta las relaciones curriculares curso a curso y que empezará a aplicarse el próximo mes de septiembre.

Así se están tratando, a modo de ejemplo, en el desarrollo normativo de Aragón los postulados teóricos europeos del aprendizaje por competencias en un marco general de transversalidad y un carácter integrado y globalizado:

1.- Las competencias clave se recogen como el elemento esencial del nuevo currículo LOMCE.

2.- Los catorce Objetivos Generales de la Educación Primaria se relacionan con las siete competencias clave (CC).

3.- Las CC deben desarrollarse en la Educación Primaria y adquirirse al final de la ESO.

4.- La evaluación del grado de desarrollo y desempeño de las competencias forma parte de la evaluación continua, de final de Etapa y de las pruebas externas construidas desde los estándares de aprendizaje.

5.- Los dieciocho principios metodológicos de la normativa de Argón “instan formalmente” al trabajo competencial global en las aulas insistiendo claramente en:

- a) El enfoque del aprendizaje desde un concepto de escuela inclusiva.
- b) El desarrollo de las inteligencias múltiples y los diversos estilos de aprendizaje.
- c) El aprendizaje significativo con una enseñanza para la comprensión y estimulación de los diversos procesos mentales acorde con un aprendizaje competencial: eficaz, crítico y creativo... aprendiendo a pensar.
- d) El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje practicando y aplicando en las aulas procesos de investigación derivados de proyectos de trabajo y tareas competenciales prácticas.
- e) La aplicación de los conocimientos en diversos contextos mostrando la funcionalidad de los contenidos.
- f) La aplicación de métodos globalizados y tareas integradas.
- g) La resolución de problemas de la vida cotidiana.
- h) El fomento de la creatividad con tareas abiertas.
- i) Los aprendizajes para el desarrollo de aprender a aprender.
- j) El uso de las TIC para realizar creaciones.
- k) El aprendizaje cooperativo, como valor para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado.
- l)

Está claro: al menos formal, teóricamente y sobre el papel, la nueva legislación educativa sigue alentando el siempre pendiente cambio educativo. Esto es necesario pero no es suficiente porque de orientaciones similares está llena la legislación española incluso desde la Ley General de Educación de 1970 y no digamos nada en la LOGSE de 1990. ¿Estará preparando la Administración Educativa planes y estrategias eficaces para llevar los papeles a la realidad? Ojala.

Finalizo esta parte teórica con tres reflexiones:

Primera.- El anuncio de varias pruebas externas a las que deberá someterse el alumnado pueden ser una peligrosa amenaza para la calidad del sistema educativo si son pruebas de “lápiz y papel” tendentes a puntuar los niveles de logro de los contenidos memorísticos más que el nivel de desempeño práctico de las competencias clave. Éstas, no pueden medirse usando exclusivamente pruebas escritas y corregidas por agentes externos al centro

sin tener en cuenta el criterio, a mi entender siempre superior, del profesorado interviniente en el proceso diario de aprendizaje-enseñanza. Dejaremos para otro momento las reflexiones sobre este peligro, manifiesto y evidente ya en el Bachillerato actual, si los centros tienden a preparar a su alumnado para obtener buenos resultados en las pruebas para ocupar buenas posiciones en los rankings. Atención a este uso de la evaluación.

Segunda.- PISA, las pruebas externas y la evaluación en general están hoy muy de moda mediática y política. Observo hasta cierta obsesión en las administraciones educativas: como si todo se solucionara con pruebas externas. La necesaria evaluación formativa es tan importante como el riguroso proceso de planificación del proceso de aprendizaje-enseñanza. La clave de la mejora escolar está tanto en los análisis de resultados de las evaluaciones como en una rigurosa, evaluada y recompensada implementación real y sostenida de más metodologías activas alternativas frente a las opciones metodológicas más tradicionales y habituales. Lo refrendo con textos legales de los borradores del desarrollo normativo LOMCE: "Se opta por metodologías activas porque promueven una mayor participación e implicación del alumnado, generan aprendizajes más profundos, significativos, duraderos y son las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos" o "los conocimientos se adquieren en contextos lo más reales posibles para conferir sentido al aprendizaje..."

Tercera.- Ni el BOE ni el BOA, por sí mismos, pueden cambiar o mejorar la escuela. Hay un porcentaje de profesorado especializado en otras metodologías alternativas que las aplican sistemáticamente en sus aulas "haciendo" proyectos de trabajo, tareas competenciales, investigación en el medio, currículo bimodal, integración TIC, Pedagogía sistémica, aprendizaje cooperativo, animación lectora, metodología científica, comunidades de aprendizaje... que significan una minoría de "expertos senderistas capaces de subir al Everest". Nunca podremos pedir esto a la mayoría del profesorado pero, siendo todos senderistas, bien podríamos entrenarnos la mayoría silenciosa para subir al Moncayo. Y subir. ¿Quién le pone el cascabel al gato?

2. Una práctica en Primaria: las tareas competenciales

Voy a procurar ejemplificar cómo estoy intentando llevar a la práctica la filosofía del trabajo desde la mirada de las competencias en mi aula del Tercer Ciclo del Colegio

Mamés Esperabé de Ejea durante los dos últimos cursos. Mi intención es continuar hacia el trabajo práctico del currículo por tareas complementadas con los libros de texto que seguimos llevando en los centros.

Las personas necesitamos las competencias claves para nuestra realización y desarrollo personal e intelectual, el ejercicio de una ciudadanía activa responsable y la necesaria inclusión social y laboral. Se conceptualizan como un "saber hacer desde el conocimiento y la experiencia", como esa capacidad personal para resolver adecuadamente las situaciones-problema de la vida cotidiana y real.

Las competencias clave deberían significar una oportunidad de mejora para que el alumnado aprenda más y mejor, contribuyendo a reducir el fracaso escolar y a mejorar la atención a la diversidad.

Las competencias clave implican una nueva forma de "enseñar y aprender" mucho más práctica porque requiere preparar actividades que posibiliten al alumnado la aplicación de la teoría y conocimientos de los libros

de texto: las tareas competenciales. Tengamos en cuenta que cuando se aprueba el carnet de conducir se conoce el código de circulación y se es capaz de conducir: objetivo cumplido. Pero, evidentemente, no se es un conductor competente. La práctica dará la competencia. Para integrar las competencias en las aulas hay que diseñar, aplicar y evaluar tareas competenciales prácticas en el día a día escolar, es decir, más práctica y menos teoría.

Con la aplicación de las competencias dentro de las aulas se debe mejorar y asentar la base cultural que debe adquirir la mayoría del alumnado al acabar la educación obligatoria.

Trabajar por competencias significa decidir los aprendizajes mínimos e imprescindibles de cada área, los estándares de aprendizaje que debe "saber y saber hacer" la mayoría del alumnado para defenderse en la sociedad del siglo XXI y para seguir aprendiendo en las siguientes etapas educativas. Los aprendizajes imprescindibles mínimos se seleccionarán de entre los nuevos y abundantes estándares de aprendizaje que señalan los currículos básicos oficiales.

Cuando el alumnado hace cuentas, copia y contesta muchas de las actividades del libro de texto está haciendo ejercicios mecánicos y repetitivos con los que, generalmente, suele mover mucho la muñeca y poco la cabeza.

Hemos de coincidir en que la mejora escolar, la renovación pedagógica, el cambio metodológico y la innovación educativa siguen siendo formalmente recomendados y posibles si un centro opta por ese camino

El reto de una escuela competente es diseñar actividades para que el alumnado organice su cabeza y mueva más el cerebro que la mano. Con las tareas competenciales prácticas se practican procesos cognitivos complementarios a memorizar, recordar, conocer, identificar... como son: analizar, seleccionar, clasificar, hacer, comunicar, exponer, usar, describir, resumir, elaborar, observar, valorar...

Hacer tareas es hacer actividades prácticas para aplicar los conocimientos teóricos. Las tareas están avaladas por evidencias científicas: después de dos semanas tendemos

a recordar el 10% de lo que leemos, el 20 % de lo que oímos, 30% de lo que vemos, 50 % de lo que demostramos, 70% enseñando a otro la actividad y el 90 % de lo que hacemos y practicamos. Nuestras reflexiones docentes cuando decimos que “se les olvida todo” también van en esta dirección.

Algunos ejemplos de tareas competenciales prácticas que estoy llevando a cabo:

APRENDER A ESTUDIAR: seleccionar las palabras claves, redactar las ideas fuerza, párrafos con puntos seguidos, resumen de varios párrafos, idea principal, ideas secundarias, esquema de un tema y desarrollo de un tema desde un esquema.

APRENDER A HACER TRABAJOS de su pueblo, de Aragón, de un país europeo, de un pintor o estilo artístico, la Prehistoria, Roma, la Edad Media... siguiendo un guión o índice concreto y con búsqueda de información de forma bastante guiada.

APRENDER A COMUNICARSE: Emitir un programa de radio escolar, teatro leído, explicar oralmente un mapa del tiempo, contar cuentos, recitar poemas, participar en debates, exponer trabajos, emitir un telediario, grabar una entrevista, representar una obra de teatro para otra clase o para el pueblo, redactar una noticia, diseñar un periódico o revista escolar, tener su propio blog, componer su primer libro por capítulos con más de una decena de folios, redactar biografías, autobiografías e historia personal, elaborar el programa de una jornada o excursión, publicar anuncios breves, componer folletos y trípticos informativo-turísticos, mandar cartas por correo a otro centro, escribir y contar un cuento o leyenda, hacer comentarios en el blog de la clase, en otros blog temáticos... preparar y explicar una presentación digital, diseñar y pegar carteles anunciadores, redactar el diario de una semana, grabar un diálogo simulado con el 112, emitir mensajes de paz al mundo, participar en recital poético, dramatizar lecturas, componer un romancero, simular a los juglares...

APRENDER A RESOLVER SITUACIONES-PROBLEMA lo más reales posibles aplicando conocimientos de porcen-



tajes, probabilidad, proporcionalidad, geometría, sistema métrico, estadística... con encuestas, calcular si interesa sacarse el bono de la piscina, medir el recreo, levantar a escala el plano del piso, construir unidades de superficie, comprobar la longitud de la circunferencia con la rueda una bicicleta, construir tablas y gráficos distintos, ocupar el metro cúbico...

APLICAR CONOCIMIENTOS DE LAS CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES: Experiencias diversas en el laboratorio con sus hipótesis y conclusiones, el menú semanal, dibujar un corte transversal, interpretar mapas históricos y mapas del tiempo, calcular distancias en mapas murales, organizar viajes virtuales por el mundo, diseñar el folleto turístico de su pueblo, el mural con el patrimonio artístico de la comarca, desplazamiento virtual con el plano de metro...

Estas propuestas no son originales porque somos muchos los profesores que las hicimos hace muchos años o las hacemos ahora. La novedad podría estar en hacerlas de forma sistemática en las aulas y en evaluarlas para así, acercarnos al trabajo y a la evaluación por competencias e ir desarrollando en un currículo por tareas prácticas, complementadas con el libro de texto.

Éstas y otras tareas pueden conocerse mejor y ampliarse en los enlaces siguientes referidos al blog de mi aula, a los blogs de los chavales y al blog profesional, más teórico.

Enlaces con ejemplificaciones y para saber más

Blog del aula y del alumnado:

<http://kidblog.org/Zagalesyzagalas/>

Blog profesional:

<http://maestricodeeescuela.blogspot.com.es/>

Documento teórico propio del 2012 sobre competencias básicas LOE:

http://es.slideshare.net/acortesalegre/a-las-competencias-basicas-alfonso-corts-20142?utm_source=ss&utm_medium=upload&utm_campaign=quick-view

Las TIC en la LOMCE o una LOMCE con TICs

Gaspar Ferrer Soria

Maestro en el IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel)

La pretensión de este artículo es hacer un análisis de la forma en que la LOMCE y su desarrollo hasta este momento, trata el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación española; cuyo marco legal se establece con esa norma.

Las TIC no son herramientas complementarias, son necesarias para el aprendizaje y conocimiento en la actualidad

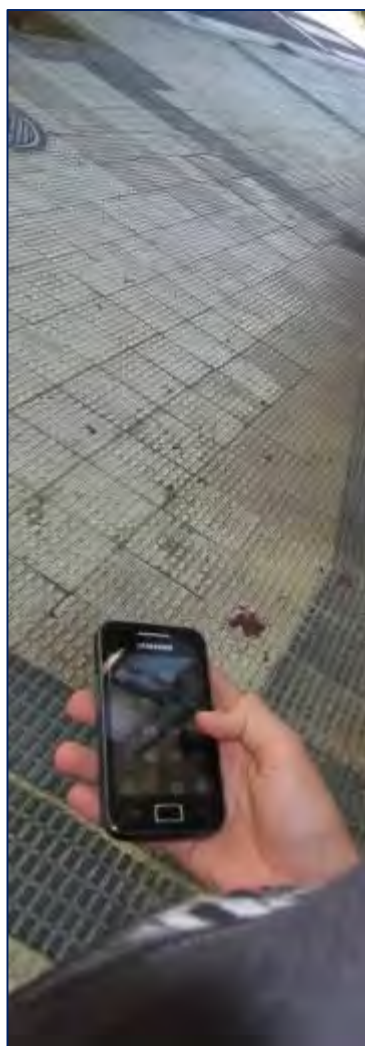
Ya en el preámbulo (punto XI) se dice que *“Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.”* Me permito empezar destacando el hecho de que todavía se hable “Nuevas Tecnologías”. No sé lo que piensan los legisladores pero a los alumnos a los que se va a aplicar esta ley lo de “nuevas” les va a sonar a chiste. Pero, salvo ese detalle terminológico, esa afirmación está totalmente ajustada a la realidad.

Sin salir del preámbulo, en el punto IX hace un repaso sobre la influencia de las TIC en la educación, su uso en las aulas y por los alumnos, su importancia en la formación continua y del profesorado y la sostenibilidad del modelo. Desde mi punto de vista, aquí empiezan los problemas conceptuales y de reflejo de la realidad a la que va a tener que dar respuesta esta ley. Se habla de “revisar el concepto de aula”, “de lectura amplia de la función educativa de las NN TT” y en esos términos creo que todos estaremos de acuerdo. Hay algún matiz que discutir en eso de que la tecnología ha conformado históricamente la educación; digamos que se le quiere dar importancia al hecho tecnológico y eso es bueno. Sin embargo a continuación se comenta un error tras otro. Se dice que la

incorporación de la tecnología permitirá adaptar la educación a las necesidades de cada individuo; que servirá como refuerzo y apoyo, que permitirá expandir los límites del conocimiento y también, que los alumnos motivados podrán acceder a recursos educativos de muchas instituciones. Con esas afirmaciones, se está haciendo una asignación de funciones a la tecnología que no la coloca en el sitio que le corresponde, sino como un elemento complementario dentro del aula. A pesar de que en el punto IV de ese mismo preámbulo se ha afirmado que: *“La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea”*. Si realmente se quisiera, como se dice en el texto, que las TIC sean una pieza fundamental en el cambio de metodología, lo que hay que hacer es colocarlas como pilar básico en el desarrollo de las

funciones docentes. El uso debería ser generalizado como herramienta de trabajo a la misma altura que el lapicero, y si me apuran, por encima de éste. No es suficiente con decir en el currículum de diferentes cursos *“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.”* Hagamos una diferenciación necesaria. Uno puede ser un absoluto convencido de la necesidad de ser conocedor y respetuoso de la Constitución; pero eso es parte de su formación cívica y personal. El uso de las TIC es una herramienta de trabajo que le permite realizar tareas, resolver situaciones, sacar adelante proyectos o desenvolverse en el día a día de nuestra sociedad. Siendo ambas cosas necesarias, no tienen el mismo calado en el proceso educativo. Al alumno no hay que enseñarle a conocer las tecnologías, como se le enseña a conocer la Constitución; tiene que **“aprender con las tecnologías”** y eso es un concepto completamente distinto y que en esta ley se ha dejado de lado.

En ese sentido, la declaración de



principios que supone el preámbulo ya comporta contradicción con el resto del cuerpo de la ley, además de incorporar conceptos contrapuestos y algunos tendenciosos.

Así, se habla de que el uso *responsable y ordenado* debe estar presente en toda el sistema educativo. Y sin embargo en la propia ley no se le da el peso que debiera tener como recurso fundamental con el apoyo del cual construir el conocimiento. Esa frase lleva implícita una consideración de las tecnologías como elementos de riesgo en la educación. No voy a negar que pueda existir mal uso, pero sucede con cualquier recurso y la ausencia de la consideración debida, junto con la alusión a los riesgos, ya pone a las TIC en tela de juicio en el propio preámbulo. Y otra alusión, en la misma dirección, es el hecho de que en la ley se conceptúe que lo realizado hasta ahora no es sostenible. No es este el momento de analizar la sostenibilidad de los modelos, pero el modelo que NO es sostenible es el de tener que pagar cada año; y cada año más, por los mismos conceptos impresos en papel.

Se hace otra afirmación que sí que está plenamente fundamentada, y es la de que las TIC son una herramienta clave en la formación del profesorado y en la formación permanente del ciudadano. Pero seguimos en las mismas. Si no se ha aprendido usando las TIC como herramienta de construcción del pensamiento, no es posible que luego el individuo las utilice como tal. Insisto en la misma idea, no se trata de que en la enseñanza obligatoria se les enseñe algo de TIC. Es que las TIC deben ser la herramienta **con la que se aprende** para que luego pueda seguir siéndolo; si no, esa función es imposible que se lleve a cabo.

Hasta donde yo sé, no existe un estudio que concluya que el uso de las TIC favorece la disminución de las dificultades de aprendizaje de los alumnos que las tienen. Más bien, existen estudios que apuntan a que, sin un acompañamiento docente adecuado, se aumenta la brecha. Y lo de que *“los alumnos más motivados podrán ampliar...”*. Ustedes perdonen, pero me da la impresión de que; si han hablado de *“universalización del aprendizaje”* en la línea anterior, no se puede sectorizar ese aprendizaje y pretender que sea una consecuencia del mismo principio.

Pero esta incongruencia se ve agravada cuando, en la definición de la finalidad de la Educación Primaria, se establecen los objetivos de la misma y no se hace ninguna mención a la competencia que nos ocupa. En la Secundaria ni existe ese concepto. Lo único que se hace es

repetir una y otra vez esa frase vacía de que los temas transversales se trabajarán “sin perjuicio de su tratamiento...”. Pero es que además ni si quiera aparece en el artículo 27 que hace referencia a los “Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento”. ¿Pero no habían dicho que era ese su sitio?

Cualquier ley debe partir de lo hecho anteriormente y no despreciar logros conseguidos.

Pero, dejemos el preámbulo ampuloso y vacío que, además de incoherente, no se refleja en el desarrollo posterior. Pasemos a ver el artículo 111 que trata de las TIC; ahora ya no son NNTT por lo menos. Por cierto, el resto del texto de la ley está salpicado de detalles que necesitarían muchas páginas para ser discutidos.

Empecemos el comentario de este artículo por el hecho de que se dedique un espacio muy amplio a la necesaria coordinación de sistemas de información utilizados en las diferentes CCAA; y en eso tiene razón.

Pero el peso relativo en el texto ya apunta a que es ahí donde quieren poner el énfasis de las TIC y que aquello de las primeras líneas, de que *el alumno es el elemento fundamental*, ya empieza a ser olvidado. La misma tendencia tienen los puntos 2 y 3. Se ponen unas condiciones para las características de los entornos virtuales de aprendizaje que son tan básicas, que no hay ninguno que las incumpla; ni libre, ni comercial, ni extendido, ni minoritario. Es decir, les sigue preocupando el papel en el que se escribe, en vez de lo que se escribe y cómo se escribe.

El punto 4 de este artículo 111 es memorable. El MEC “ofrecerá” plataformas digitales con recursos y la capacidad de que los mismos sean aportados por los docentes. Para mayor INRI, en el Preámbulo se han permitido hacer una alusión a los “recursos educativos” que ofrecen muchas instituciones internacionales. Esto en España nos debería resultar especialmente doloroso. Resulta que durante décadas hemos sido uno de los países que más esfuerzos ha dedicado a la producción de contenidos educativos en soporte digital: Atenea, Internet en la Escuela, Internet en el Aula, AGREGA... Baste decir que AGREGA fue adquirido, nada más presentarse, por el Reino Unido que nos lleva años de ventaja en el uso de equipos informáticos en las aulas. Y ahora resulta que todo eso no existe, o se hace ver que no existe. Durante los últimos tiempos hemos asistido a la eliminación sistemática de estructuras e iniciativas que daban soporte y alimentaban a nuestras fuentes de recursos educativos y servicios informáticos para el profesorado. ¿Y ahora

Al alumno no hay que enseñarle a conocer las tecnologías, como se le enseña a conocer la Constitución; tiene que “aprender con las tecnologías” y eso es un concepto completamente distinto y que en esta ley se ha dejado de lado

resulta que el MEC hará esa aportación? ¿Por qué no se hace mención expresa a la promoción y difusión de TODO lo que ya se ha hecho? ¿No se estará pensando en la puesta en marcha de plataformas “de pago” para comercializar prioritariamente lo que satisfaga cierto intereses? Me gustaría mucho equivocarme, pero vistas las actuaciones en alguna CC.AA., donde ya se ha puesto en marcha un piloto de ese tipo, me temo que los tiros van por ahí.

¿Esa es la universalización? ¿Se está estableciendo una diferenciación de niveles? ¿Tendremos que usar las TIC para suplir a los profesores de apoyo? A lo peor, es esa la lectura que hay que hacer de esta norma.

Pero no todo tiene ese cariz. En el punto 5 de ese artículo se habla de que la administración educativa y los equipos directivos (curioso que aquí los separe cuando en otro punto de la ley los equipara) promoverán el uso de las TIC. Y digo yo; ¿por qué no se promueven de verdad en la propia ley? No se explica nada sobre eso, lo dejan en tres líneas cuando a temas burocráticos han dedicado párrafos.

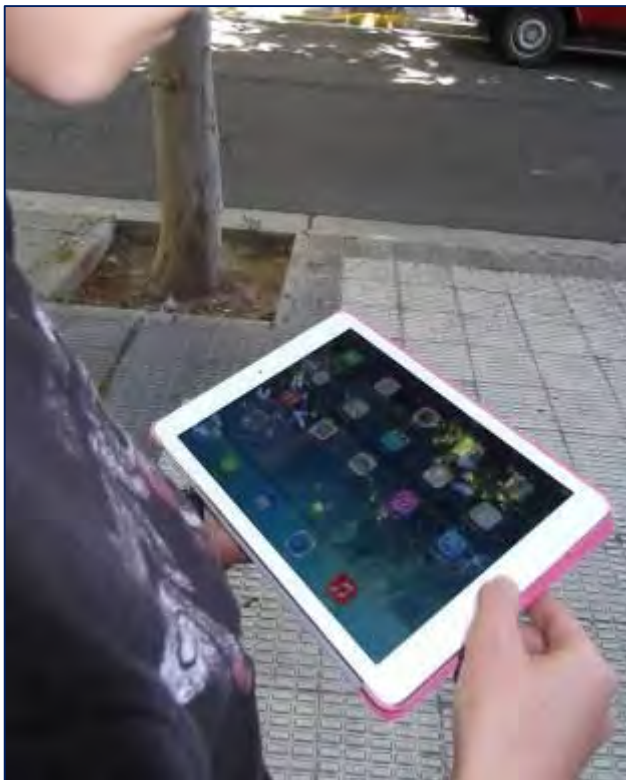
Las TIC y su uso educativo, competencia imprescindible para profesorado

Y para cerrar el asunto introducen el punto 6, en el que se dice que el MEC, previa consulta con las CCAA, establecerá un marco común para que los docentes demos­tre­mos nuestra competencia digital. Y a eso ya se han apresurado. Ya están preparando el que ha de ser nuestro “carné de TIC” para que tengamos que demostrar unas competencias en este ámbito. No puedo dar detalles, claro; pero es un hecho que está bastante avanzado y también es un hecho que eso no es “para nada” la solución a nuestras faltas de competencia en el USO de las TIC como herramienta al servicio del aprendizaje. Estamos, otra vez, con el mismo error que al pensar en los alumnos. No queremos saber más TIC; queremos saber cómo usarlas mejor. Y me sigo preguntando yo. ¿No tendrá algo que decir en todo esto la Formación Inicial de nuestros docentes? ¿Dónde está la Universidad en toda esta guerra? El asunto es que en unos meses nos impondrán hacer unos cursos para obtener una certificación que nos preparará para usar herramientas TIC. Que nos costará un dinero directa o

indirectamente y que no nos enseñará NADA de didáctica, ni de uso educativo. Ojala me esté equivocando mucho.

Conclusión.

No era objetivo entrar en otros temas de esta ley, en la que hay para escribir libros; pero en lo que a las TIC respecta el resumen es muy simple: **grandilocuencia vacía**. Se olvida de lo ya realizado que es mucho; de lo que ya se hace en las aulas, que también es mucho; de las competencias de nuestro docentes, que parecen no existir; de las de nuestros alumnos y de las necesidades reales del sistema educativo. Dice que las TIC van a ser fundamentales y luego ni lo desarrolla, ni lo toca, ni lo menciona. Y termina por decirnos que, como no sabemos nada, ahora nos van a enseñar. Pero no lo que necesitamos, por supuesto, sino lo que se le ocurra a alguien o a algún interés y encima con un trasfondo que deja abierta la puerta a la comercialización de algo que teníamos gratis y nadie ha querido promocionar. Con la sospecha añadida de que se esté preparando el terreno para que la formación continua sea sólo “online”, para eliminar los pocos costes ya existentes. Y eso lo tendremos que vivir en un Aragón que ha perdido su red de formación del profesorado con todo lo que se ha hecho desde la misma en la buena dirección... ¿Dónde está en esta ley el reconocimiento al trabajo voluntario, altruista, profesional, sacrificado, entregado y de grandísima calidad que ha hecho el profesorado todos estos años, para hacer que las TIC estuvieran presentes en nuestras aulas? Lo desconocen, como desconocen el resto de la realidad docente y así está la ley.



Y para terminar, no hay compromiso presupuestario asociado. No basta con hablar de la insostenibilidad del modelo anterior. Si se quiere dar realmente importancia a algo en una ley, no se puede olvidar la inversión necesaria para ello; en especial en un apartado (las TIC) en el que la actualización de infraestructuras en los centros y la disponibilidad de recursos en las familias son determinantes. Y lo que no se puede pretender es que todo eso recaiga precisamente en las espaldas de las familias, porque no es eso lo que dice la Constitución sobre el derecho a la educación.

La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector

María Jesús Cruz Gimeno

Asesora de Competencia Lingüística de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente

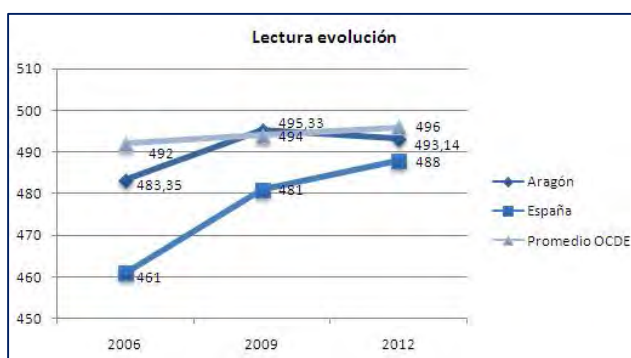
Aprender a leer es lo mejor que me ha ocurrido en la vida
Mario Vargas Llosa al recibir el
Premio Nobel de Literatura, Estocolmo, 2010

Estamos rodeados de cantidad de personas totalmente respetables [] pero que no leen jamás
Daniel Pennac "Como una novela"

No me gusta leer. Me aburre.
Cualquier alumno de nuestras aulas

Según se ha interpretado de los resultados de las pruebas de diagnóstico de los años 2012 y 2013, en España necesitamos mejorar la competencia lectora de nuestros alumnos; pero no echemos balones fuera, porque según se desprende de los datos que arrojan estudios como el del año 2012 *Hábitos de lectura y compra de libros* publicado por la federación de Gremio de Editores de España, con el Patrocinio del MECD, tampoco los adultos leemos mucho.

En las aulas de la Comunidad Autónoma de Aragón, la evolución de la competencia lectora no tiene una tendencia clara. El siguiente gráfico recoge la evolución de los resultados de las pruebas PISA desde la edición del 2006, donde Aragón participó por primera vez con ampliación de muestra, hasta la pasada edición del 2012. En una evolución con altibajos, se sitúa cerca del promedio OCDE.



Y ¿qué es exactamente la competencia que se evalúa? ¿La lectura?

En la evaluación de la competencia lectora se engloban aspectos como el saber escuchar, la práctica de la escritura, la interpretación de textos de toda índole y la localiza-

ción de la información en un soporte digital o impreso; demasiado extendido está el error de confundir la asignatura de lengua y literatura con la competencia lingüística, y cargar a los profesores de esta materia con la responsabilidad de enseñar primero a leer, y después a comunicar.

La lectura es un instrumento, un medio indispensable para obtener una información, un placer, un conocimiento, etc. Porque leer no es un fin en sí mismo, sino un medio. Siempre se lee para algo.

En la evaluación censal de diagnóstico de la competencia lingüística en castellano realizada en la Comunidad Autónoma de Aragón en los años 2009 y 2012 para Primaria se observa que los alumnos han mejorado mucho en lectura, y han empeorado significativamente la capacidad de escuchar, y en interpretación y síntesis¹.

Las aulas de primaria han trabajado la lectura -como decía la LOE en su artículo 19.1 y mantiene la LOMCE-, media hora diaria; sin descuidar esta práctica, bien está dedicarle tiempo a otra dimensión de la competencia como la reflexión, la interpretación, la síntesis...



¹ En las cuatro gráficas de competencia en comunicación lingüística, C=Contenidos P=Procesos; ambas son las dimensiones de la competencia.

Los resultados obtenidos en Secundaria en los años 2009 y 2013 ofrecen un panorama que también necesita de nuestra atención porque, si bien es cierto que los planes de mejora de la competencia lectora y de la escritura han conseguido tímidos resultados en las aulas, otras de las capacidades y destrezas de los alumnos han empeorado significativamente. Parece urgente dedicar tiempo, en todas las disciplinas, a mejorar lo que se engloba dentro de la comunicación lingüística y que en realidad son dimensiones transversales: la planificación, la obtención de información y la localización de ésta en un escrito.



La Orden por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, -que mientras se escribe este artículo está sometida a información pública-, recoge la obligación de los centros educativos de contar con un Proyecto Curricular de Etapa en el que estará contenido el Plan Lector de todas las áreas del conocimiento de la etapa, y que expondrá las estrategias de lectura y expresión oral y escrita de todas las materias.

Qué es un Plan Lector

Un plan lector es un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido.

Un Plan Lector supone un cambio en la metodología habitual existente basada en la realización de actividades de animación a la lectura. Para eso no hay que hacer planes lectores. Eso son campañas publicitarias sobre los libros que ya realizan muy bien las editoriales.

La tarea de los docentes no es animar con frases acertadas a que los alumnos cojan libros, sino enseñar a leer para que en cualquier circunstancia la competencia

lectora los ponga en contacto con el mundo y los dote de recursos para desenvolverse. De eso se trata. Que además se promueva la lectura está muy bien, pero hacer de la animación a la lectura el fin último de un Plan Lector es perder una oportunidad y resulta un esfuerzo que no logra la profundidad requerida.

En las aulas se enseña al alumnado a comprender textos, a valorar las fuentes de información, a ser honestos con la creación de contenidos, a escoger, a ser autónomos, en definitiva a ser adultos y tener criterio; pero no les podemos imponer que lean. Ellos escogerán, y como dicen dos estupendos amantes de los libros y la lectura, Constanza Mekis y Daniel Pennac, cada uno a su manera, los profesores muestran el camino y la lectura seduce a los alumnos, pero ellos son libres para después leer o no. Ahora bien, los mayores tenemos la obligación de mostrarles lo que se van a perder si no leen.

El Plan Lector está vivo, necesita de actualización permanente y no es ajeno a nadie. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, dispone que *la comprensión lectora y la expresión oral y escrita constituyen un objeto de interés que se debe desarrollar en todas las etapas educativas. Asimismo, promueve el desarrollo de hábitos de lectura y la iniciación al estudio de la literatura, con el fin de lograr el aprovechamiento eficaz del aprendizaje.*

El Real Decreto 1513/2006 (7.12) de Enseñanzas mínimas de Educación Primaria Artículo 6.4., desarrollado en la Orden de Currículo 8.4 decía que *La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa* y eso ha dado muy buenos resultados. Con la entrada en vigor de la LOMCE y el desarrollo del currículo en la Comunidad Autónoma para el curso 2014-2015 en el que se establece que los centros deberán tener un Plan Lector, existe la oportunidad de abarcar y contemplar de una forma conjunta todos los aspectos que conforman la competencia lingüística y que son valorados en las pruebas de evaluación internacionales (PISA, PIRLS...) así como en las autonómicas: el saber escuchar, la práctica de la escritura, la interpretación de textos de toda índole, la expresión oral y la localización de la información en un soporte digital o impreso. Todo eso es un Plan Lector.

Quién elabora un Plan Lector

A la vista de lo que se recoge en la Orden por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, el Plan Lector viene recogido en el Proyecto Curricular de Etapa y es uno de los aspectos en los que deben coordinarse las materias y los docentes.

Los equipos directivos son los responsables últimos de velar por la existencia del Plan Lector en todas las

áreas del currículo, pero todos los profesores son responsables de la puesta en marcha del mismo y de su seguimiento, porque no es un hecho ajeno a ninguna materia, sino que **es un instrumento integrado dentro de todas ellas.**

Objetivos e indicadores del Plan Lector

Objetivos	Indicadores
Aumentar los índices de lectura de los estudiantes en todas las disciplinas	Porcentaje de alumnos que leen. De los alumnos que leen, qué porcentaje de tiempo dedican a la lectura
Formar a los escolares como usuarios plenos de la palabra escrita y de la expresión oral: que sean escritores, lectores y comunicadores	Porcentaje de los estudiantes que leen y escriben por iniciativa personal
Sensibilizar a la comunidad educativa primero y a la sociedad después sobre la necesidad de trabajar en la lectura	Porcentaje de participación de las familias en el Plan Lector
Garantizar el acceso a los libros y los diferentes soportes de comunicación	Porcentaje de alumnos en programas de fomento de la lectura en comunidades y asociaciones ajenas al centro escolar
Articular las relaciones en el centro educativo entre los docentes del mismo curso y con los de cursos diferentes, de las mismas áreas o de otras para compartir recurso y establecer un aprendizaje interdisciplinar	Porcentaje de personas de la comunidad educativa que trabajan el proyecto lingüístico y el plan lector

¿Qué metas vamos a alcanzar? El Plan Lector es un plan de trabajo articulado en bloques de dos años, con unos objetivos muy claros y unos indicadores definidos en la columna superior; las metas realistas, a dónde queremos llegar, las podremos acotar -a medio y corto plazo- según lo conseguido en la puesta en práctica durante un primer curso, valorado y medido a través de los indicadores, y la meta es siempre una mejora en los porcentajes de lectura autónoma, de la expresión crítica, el incremento y consolidación de lectura-investigación-expresión en el aula, el establecimiento de vínculos con otras instituciones, etc.

Cómo se organiza un Plan Lector

Dado que cada centro es autónomo, y las aulas son particulares, no existe un Plan Lector modelo, sino que cada profesor debe adaptar el ritmo a las necesidades y características que encuentra en cada grupo.

Un Plan Lector obliga a un cambio en la metodología de la enseñanza de los contenidos, para que el aprendizaje curricular se haga simultáneamente con el aprendizaje de la competencia lingüística.

- El punto de partida para todas las áreas es común, y parte del diagnóstico de la situación de comprensión y expresión lectora y oral en el centro educativo: qué se hace fuera del aula (dentro y fuera del horario lectivo) para mejorar la competencia lectora, qué actuaciones se llevan a cabo con las familias, y en qué programas educativos relacionados con la competencia comunicativa se participa.
- El segundo punto es el establecimiento de objetivos alcanzables que se elaboran desde la realidad de la que cada centro parte, y de los que conviene se haga partícipe a los miembros de la comunidad educativa, precisamente porque la competencia lingüística, como las restantes competencias clave, no está vinculada únicamente al currículo de una materia sino a todas con diferentes niveles de profundidad.
- En tercer lugar se establecerán los objetivos por trimestre, de los que serán conocedores alumnos y padres, y se fijará la relación a este respecto entre la casa y el centro escolar.
- La búsqueda, selección, elaboración y creación de materiales relacionados con los temas del currículo es el proceso más largo porque se da a lo largo de todo el curso escolar. Un Plan Lector supone la sistematización de la lectura y la expresión desde todas las materias, adaptando a las necesidades del aula y a las características de las materias y del alumnado el ritmo de aprendizaje comunicativo.
- Por último, se revisa el desarrollo y establecimiento del Plan mediante una evaluación parcial, y únicamente después de dos cursos escolares se podrá hacer una evaluación final.

El profesorado de Lengua o el tutor no son los responsables de la lectura en el aula. El Plan lector pretende un cambio en la metodología de la lectura, para que el hecho de trabajar textos distintos sobre las materias de Ciencias Naturales, Lengua, Matemáticas, Educación Física o Música... con un mismo hilo conductor en su fondo, facilite notablemente el aprovechamiento de los conocimientos, la capacidad de relación de los alumnos y su proceso madurativo. Se puede leer de todo, sobre todo y en cualquier momento. Lo único que cambia es comprender para qué se lee y cómo se lee.

La propia naturaleza del Plan Lector hace que la metodología que se emplee en el aula se organice en los tres trimestres de cada curso escolar, de modo que en el primer trimestre se trabaje la lectura (lectura en voz alta y en voz baja, formas de leer), en el segundo la investigación (la localización de la información y tipos de soporte) y en el tercero la expresión oral (comunicación verbal, no verbal y oralidad). Se trabaja en todos los cursos de la misma manera porque el objeto de interés, que es la mejora de la comunicación y competencia lingüística del

alumnado, está presente en todos los niveles, y lo único que cambia es el nivel de profundidad con que se aborda.

Desarrollo y líneas de acción

La lectura es un proceso cultural y no natural que ha de aprender el alumno desde edades muy tempranas, pero integrado en las materias como si fuera algo natural; por eso es importante vincular actuaciones integradas en los currículos de las diferentes áreas o materias.

Durante el 1º trimestre el alumnado contacta, tras un descansado verano, con las rutinas escolares y la práctica de la lectura en su casa y en el aula, integrada en todas las materias, haciéndolo en voz alta o en voz baja según los niveles y momentos, pero de forma correcta, entendiendo que la comprensión lectora es la parte inicial fundamental para el buen aprendizaje posterior. Se empieza por la lectura en voz alta prestando atención al proceso de escucha y a la propia expresión.

Durante el 2º trimestre el alumno maneja diferente tipo de libros como una fuente de información, y las lecturas son quienes las contienen, independientemente del género o del soporte en que se presentan. Se busca que el alumno aprenda a profundizar en los conocimientos, aprovechando su curiosidad para enlazar temas y aprender de forma transversal los contenidos. Se propone para ello la realización de actividades de investigación: los docentes propondrán al alumnado tareas relacionadas con el contenido curricular de todas las materias. Esta práctica debe ser motivadora y formativa, evitando así las prácticas docentes que convierten al alumno en espectador y no en protagonista de su aprendizaje.

El razonamiento deductivo se desarrolla mediante la investigación, y esto mismo potencia el aprendizaje en múltiples campos. La necesidad de averiguar lleva a la habilidad para buscar, y esto, a la lectura en diferentes soportes y medios. Es tarea del profesor enseñar estrategias de búsqueda y a contrastar fuentes, porque no se lee de la misma manera en soporte digital que en papel, ni un tipo de género literario que una imagen publicitaria. Llegamos entonces a un punto clave, y es que los profesores también necesitan formación para adaptarse a la nueva realidad de la lectura.

En el 3º trimestre de cada curso se trabaja la comunicación oral en todas las disciplinas de aquello que se ha estudiado en el trimestre anterior y sobre lo que se trabaja en clase.

La expresión oral de los contenidos sobre los que previamente se ha trabajado pone al alumno en relación con su grupo a través de la palabra, le obliga a un pensa-

miento bien formulado y ordenado, a una disciplina y a un rigor en la exposición. Cuando el alumno pone en común su conocimiento, y lo explica al resto del grupo, hace un esfuerzo de comunicación verbal, no verbal y personal porque se convierte en protagonista en ese momento de lo que sucede en el aula. Se invierten los papeles de director de aprendizaje, y es el alumno quien hace partícipe a los compañeros de su conocimiento, de sus dudas y de los problemas. Se valora la expresión oral de lo leído, el diálogo del contenido, el debate, la interacción, el rigor y el comentario de la información con los compañeros de clase sobre un tema trabajado en común y que es materia de estudio de todos. La interacción es lo más importante en este trimestre, entendiendo que aquí la comunicación es el motor del aprendizaje.

Propuestas para el desarrollo del Plan Lector en los cursos 1º, 3º y 5º de Primaria en los que entra en vigor la LOMCE

Teniendo en cuenta los objetivos generales del Plan Lector, los centros educativos establecerán las actuaciones encaminadas a la mejora del proceso de la competencia y hábito lector en coherencia con los ejes de actuación que se establezcan en el Plan: lectura diaria en todas las asignaturas, ejercicios de vocalización, noción de oralidad, conocimiento de fuentes de información, nociones de plagio y creación, exposiciones orales, concursos de recitado, apadrinamiento lector, clubes de lectura, escucha lo que te cuento, grabaciones, búsqueda de tesoros y pistas, informativos en las paredes o en el micrófono, etc.

El Plan Lector se convierte de esta manera en un elemento dinamizador del centro y de su entorno en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa y al fomento del hábito lector.

Organizando bien el Plan Lector, aprovechando la oportunidad que la entrada en vigor de la LOMCE brinda, se puede conseguir un aprendizaje útil y competencial en todas las áreas, de modo que los alumnos no aprenden conocimientos sueltos, sino que comprenden que todas las materias están interrelacionadas y en todas ellas se sigue una misma metodología de lectura y de trabajo. Porque se lee de todo y sobre todo: fragmentos, textos completos, artículos divulgativos, imágenes, signos, símbolos, fotografías, teatro y prosa... y la comprensión global y la transmisión de información redundan en el beneficio del alumnado, al que se le ayuda en su proceso

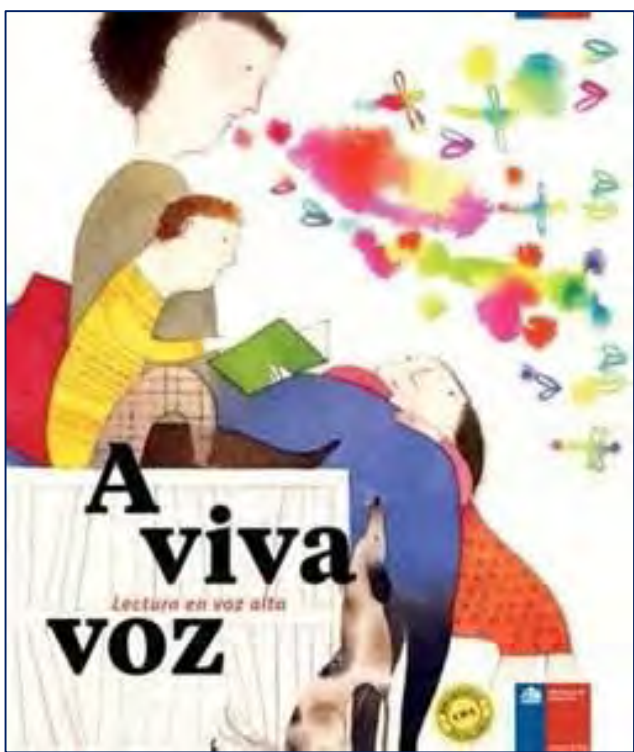
Un plan lector es un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido

madurativo mostrándoles desde el aula cómo se relacionan los conocimientos.

¿De qué recursos disponemos para hacer realidad el Plan Lector?

Sin dejar a un lado los medios digitales e informativos, imprescindibles en las escuelas del siglo XXI y a los que de una manera más o menos completa tienen acceso los alumnos y profesores de la Comunidad Autónoma, tenemos los libros de texto, los recursos de aula, la formación del profesorado, imprescindible para hacer realidad un cambio de metodología, y la biblioteca escolar.

La biblioteca escolar es el centro de gestión de recursos informacionales de un centro, y no es únicamente depositaria de libros ni un espacio donde llevar a los alumnos que están cumpliendo una sanción. La LOMCE mantiene la biblioteca escolar -Artículo 113-, allá donde la dejaba la LOE, y es tarea de los profesores darle vida. El Plan Lector necesita de la biblioteca escolar, de la biblioteca pública, de los docentes, de las familias y de los equipos directivos para salir adelante: el beneficio para nuestro alumnado es enorme.



Tres puntos finales:

***Lectura** es la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.

**Los alumnos de nuestras aulas son también usuarios de las bibliotecas públicas, donde hay excelentes profesionales dispuestos a orientarlos. Ejemplos son Chus

Juste en Zuera o Beatriz Callén en La Puebla de Alfindén, pero hay otros muchos profesionales. Vaya desde aquí nuestro reconocimiento.

***Gracias a Constanza Mekis, Coordinadora del Centro de Recursos de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile, por su apoyo, su buen hacer, y por permitírnos compartir con ella el Plan Lector.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

- Equipo de bibliotecas escolares CRA Mineduc (2013) A Viva Voz. Lectura en voz alta. Santiago de Chile, 2013
http://issuu.com/bibliotecas_cra/docs/avivavoz_web
- Pautas para leer en voz alta, su conveniencia y utilidad.
Estudio de la EOI (Organización de Estados Iberoamericanos) publicado en la Revista Mexicana de Investigación en el que se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión lectora infantil en las escuelas públicas de México.
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_lectura_escritura_primaria.pdf
- Estudio Reading Lives. Proyecto que está desarrollando la editorial británica Egmont que incluye diversos capítulos dedicados a distintos aspectos de la lectura <http://readinglives.egmont.co.uk/>
- Informe de la Comunidad Autónoma de Aragón elaborado a partir del Volumen I: Resultados y contexto del Informe español publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- (INEE: www.mecd.gob.es/inee) Fuente: PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
- *Informe 2012. La lectura en Gran Bretaña.* Ofrece los resultados del programa Premier League Reading Stars correspondiente a 2012, en el que participaron 34.000 niños y jóvenes cuyo objetivo es motivar a los niños hacia la lectura a través del fútbol.
http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/7162/Premier_League_Reading_Stars_report_2012.pdf
- *Informe Sobre los hábitos culturales de la población chilena* desarrollado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Instituto Nacional de Estadística de Chile. Incluye información relativa a hábitos de lectura y escritura.
http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/completa_cultura-2008.pdf
- *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y Prácticas.* Eurydice . Ministerio de Educación 2011
- Nemirovsky, M. (2004) Otras formas de aprender a leer y escribir. Cuadernos de Pedagogía, nº 330.

El horario LOMCE de la Educación Física en Aragón: un paso atrás de graves consecuencias

Ángel Navarro Vicente

CEIP María Moliner de Zaragoza

José Antonio Julián Clemente

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca
Miembros del Colectivo +EF docentes de Educación Física de Aragón

1. Introducción

Con este artículo queremos invitar al lector a realizar una reflexión sobre algunas preguntas, partiendo del análisis de la propuesta curricular para Aragón del área de Educación Física (EF) y de las evidencias científicas que la sustentan. Creemos que es necesario que los niños/as de la etapa de educación primaria hagan actividad física organizada y dirigida por profesionales y se razonará lo inadecuado de la decisión política de reducir a 2 horas su presencia en el horario de educación primaria para todos los cursos y la oportunidad política perdida de situar a Aragón a la cabeza de España en promoción de la actividad física desde los centros escolares.

2. El área de Educación Física como pieza fundamental en la educación integral del alumnado

La aportación imprescindible del área de **Educación Física a la educación integral** de los alumnos es hoy por hoy incuestionable ya que persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales. De forma más específica, y dado que toda ella se apoya en las acciones motrices, hará especial hincapié en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices.

En la misma línea hablamos de la incidencia clara y positiva de la **actividad física en la salud**, con unos beneficios a nivel fisiológico, psicológico y en el bienestar personal completamente admitidos y sin discusión. Hoy en día, debido en buena parte a la evolución de los hábitos y costumbres de nuestra sociedad "tecnológica", estamos empezando a padecer, y a alertar a corto plazo, las graves consecuencias en la salud poblacional del sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad, con unos datos claros que ponen de manifiesto una tendencia al alza en las cifras (Estudios HELENA, AVENA, ALADINO), dándole un tratamiento por parte de la Organización Mundial de la Salud de "epidemia global" desde el año 2000.

El programa THAO, de prevención de la obesidad infantil, ha realizado el estudio más exhaustivo en España con una muestra de 38.000 niños entre 3 y 12 años concluyendo que el 30% de los niños muestra exceso de peso

(22% sobrepeso y 8% obesidad). Noticia similar aparecía recientemente en el Heraldo de Aragón el día 28 de mayo de 2014.

Como docentes del actual sistema educativo, acostumbrados a los vaivenes legales y a la escasa estabilidad curricular, añorando un pacto de estado que nos pusiera de acuerdo en lo fundamental a la gran mayoría, como en otros países europeos, confiábamos en que la nueva ley educativa respondiera a las necesidades actuales, a la evolución social y avances científicos, tanto en el fondo como en la forma. Pero la sorpresa fue cuando conocimos la propuesta de distribución horaria que recortaba 3'5h de EF en la etapa de primaria, pasando de 15'5h a 12h. ¿Hasta qué punto las decisiones tomadas por los responsables educativos están sustentadas en evidencia científica? ¿Qué referentes han sido tomados? ¿Dónde queda la Educación Física? ¿Qué influencia tiene la Educación Física en la educación desde el punto de vista científico? ¿La EF que se plasma en el nuevo currículo tiene ésta algo que ver con la "gimnasia" que recibimos de forma generalizada en los 80's?

3. El currículo de Educación Física en Aragón de la LOMCE: Una oportunidad aprovechada a nivel normativo

La Educación Física (EF) tendrá como finalidades que el alumnado: muestre conductas motrices que le permitan actuar en contextos y actividades variadas; se aproxime y descubra, de forma activa, los conocimientos elementales que constituyen la cultura básica que representan las prácticas motrices; adopte principios de ciudadanía y valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física; adopte un estilo de vida activo y saludable.

La EF posee un gran potencial con el que ayudar al incremento de la AF de forma directa e indirecta. Directamente, la EF en sí puede contribuir a la acumulación diaria recomendada de minutos de AF (Fairclough y Stratton, 2005) y a proporcionar experiencias satisfactorias de aprendizaje con el desarrollo de climas motivacionales óptimos en todas las unidades didácticas (Julián, 2012). Indirectamente, la EF puede ser un estímulo relevante para promover la AF fuera del centro

escolar, contribuyendo a la adquisición de un estilo de vida físicamente activo, ya que sabemos que los diferentes contextos en los que el estudiante realiza AF están muy relacionados (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2013). De esta manera estamos favoreciendo el desarrollo de una EF de calidad, donde los jóvenes adquirirán experiencias que les permitan practicar y mantener la AF a lo largo de su vida (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno y Valencia-Peris, 2012). Esta concepción de la EF hace que los educadores pasen a ser educadores, facilitadores y promotores de un estilo de vida activo y saludable, en coherencia con el modelo pedagógico de Educación Física y Salud (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011).

En la línea del modelo social-ecológico (Langille y Rodgers, 2010) debemos prestar atención a la relación existente entre el entorno y la conducta, y por eso hay que poner en valor la importancia de que la comunidad se implique y proporcione un marco adecuado para la intervención. Desde los postulados del aprendizaje dialógico, los centros escolares se definen como “comunidades de aprendizaje” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008), porque es en la colaboración de todos los implicados (profesorado, alumnado, familias, equipo directivo, ayuntamiento, comarca, medios de comunicación, etc.) donde radica el éxito de la intervención. Un entorno puede mejorar si se definen bien los objetivos, se evalúan correctamente las necesidades y se hace un buen diseño, implementación y difusión de los resultados. De este modo vemos que la responsabilidad no reside sólo en el centro escolar sino en todo su entorno y que la promoción de la AF debe adaptarse a las necesidades y oportunidades de éste y proyectar estilos de vida activos y ambientes saludables (Devis, 2001).

Conseguir esto significa aunar muchas decisiones coordinadas entre el marco normativo (horas de EF, primer nivel de concreción curricular, redacción de estándares de aprendizaje, organización curricular, bases metodológicas, etc.), el centro (estabilización de programaciones didácticas, análisis de las potencialidades del centro, etc.) y el profesorado (conocimiento pedagógico, buenas propuestas formativas, entusiasmo, etc.).

Pero sin dudas disponer de un marco curricular coherente que favorezca al profesorado a organizar la EF, puede ayudar a conseguir estas finalidades. La propuesta curricular LOMCE para EF de Aragón (pendiente de publicación en BOA) ha establecido seis bloques de contenido, cinco de ellos vinculados a diferentes situaciones motrices y uno conectado con aprendizajes de carácter transversal. Los cinco bloques vinculados a la acción motriz configuran los ejes específicos de la educación física escolar, ya que nos permitirán transferir saberes comunes dentro un itinerario de enseñanza-aprendizaje al agrupar situaciones y actividades con rasgos comunes de lógica interna. El bloque de contenido transversal aglutina saberes que ayudan al estudiante a saber desenvolverse con criterios sociales y científicos en el contexto social enri-

queciendo su cultura física. Este bloque debe desarrollarse globalmente con las actividades que el docente planteará de los otros cinco bloques. Las actividades permiten abordar aprendizajes a partir de contextos reales y permiten a su vez construir y desarrollar competencias clave para todos y para toda la vida.

Se perseguirá que el alumnado a lo largo de la etapa reciba un tratamiento adecuado del área de Educación Física a través de un trabajo sistemático (todos los cursos), equilibrado (parecido número de sesiones en los cinco primeros bloques) y contextualizado (ajustado a las posibilidades del centro y del entorno) de los diferentes tipos de experiencias motrices, ya que de lo contrario no estaremos aprovechando al máximo las posibilidades educativas que nos ofrece el área. La resultante del proceso seguido será un desarrollo curricular que tendrá como centro al alumnado y al desarrollo progresivo de los aprendizajes específicos del área de Educación Física. De este modo el alumnado tendrá al final de su paso por la enseñanza obligatoria, autonomía para desarrollar y gestionar diferentes actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas y participar de un estilo de vida activo.

3.1. Los bloques de contenidos de la propuesta de EF para LOMCE-Aragón.

Los bloques de contenidos son los siguientes:

Bloque 1. Acciones motrices individuales. La carrera de larga duración, el atletismo, la natación y la gimnasia deportiva (como combinación de elementos), el patinaje, entre otras son actividades propias de este bloque de contenido.

Bloque 2. Acciones motrices de oposición. A estas acciones corresponden las actividades de enfrentamiento en los que puede existir contacto corporal entre los adversarios (juegos de lucha, el judo suelo, la esgrima, etc.) o actividades modificadas de cancha dividida (Teaching Games for Understanding-TGfU) (bádminton, el mini-tenis, etc.), entre otros.

Bloque 3. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. Este bloque presenta dos tipos de aprendizajes específicos: los relacionados con las acciones de cooperación y los relacionados con las acciones de cooperación y oposición. A las primeras le corresponden las actividades adaptadas del mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo, algunos juegos tradicionales, los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, los relevos, entre otras, son actividades que pertenecen a este grupo. A las segundas algunos juegos tradicionales (duelos de equipos, juegos paradójicos, juegos donde los jugadores pueden cambiar de equipo, etc.), juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergentes (kin-ball, etc.), juegos y deportes modificados basados en la comprensión (TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, etc.), los juegos de cancha dividida (voleibol, etc.) y los juegos de invasión (hockey, etc.), así como acciones



dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE) son actividades que pertenecen a este grupo.

Bloque 4. Acciones motrices en el medio natural. Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas del currículo y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural. El senderismo, la marcha nórdica, las rutas en BTT, utilizar las vías verdes, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza, las actividades en la nieve, la trepa (que puede evolucionar hacia la escalada), las actividades que combinan algunas de las anteriores prácticas físicas forman parte, entre otras, de las actividades de este bloque.

Bloque 5. Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas. Dentro de estas actividades tenemos, entre otras, los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático, el mimo, la gimnasia rítmica y las actividades circenses.

Bloque 6. Gestión de la vida activa y valores. Este bloque muestra diferentes aprendizajes transversales al área como son las reglas y principios para actuar, la actividad física, hábitos posturales, higiénicos y alimenticios, los efectos fisiológicos de la realización de actividad física relacionados con la salud, la aceptación de las diferentes realidades corporales, el reconocimiento del patrimonio cultural, la construcción de la vida activa, el desarrollo de valores individuales, sociales y medio ambientales.

3.2. Algunas premisas metodológicas de la propuesta de EF para LOMCE-Aragón.

Desarrollar esta propuesta curricular implica establecer diferentes estrategias didácticas. Vamos a concretar algunas de ellas:

1. Definir en los centros itinerarios de enseñanza-aprendizaje. Los primeros cinco bloques de contenido establecidos en este currículo ayudan a precisar con mayor rigor las actividades y se convierten en un referente para construir y revisar las programaciones de educación física haciéndola más comprensible para el alumnado y más conexional para el profesorado. Cada uno de esos bloques agrupa prácticas corporales consideradas

homogéneas por cumplir criterios precisos de acción motriz (presencia o no de incertidumbre del medio, interacción o no con oponentes, etc.). Dentro de cada uno de estos cinco bloques y siempre en función de las posibilidades del centro, se realizará una propuesta formativa que posibilite al alumnado realizar aprendizajes fundamentales al final de la etapa de educación primaria. Un ejemplo de itinerario de enseñanza-aprendizaje para el “Bloque 2. Acciones motrices de oposición” sería juegos de oposición para primero, raquetas para segundo, juegos de lucha para tercero, minitenis para cuarto, lucha para quinto y bádminton para sexto.

2. Igualdad de oportunidades. La construcción social del género nos lleva a veces a opinar si tal o cual actividad está más asociada al género masculino o al femenino. Que esto sea así depende de factores como lo que se entiende como “normal” en el contexto de práctica, de las opiniones del alumnado (influenciado por sus experiencias previas y opiniones de sus otros significativos), de la forma en la que los docentes tengan de presentar las actividades, de la imagen que de esa actividad transmitan los medios de comunicación, etc. Desde la Educación Física tenemos la ocasión de intervenir en la construcción social del género desde cuatro direcciones y garantizar así la igualdad de oportunidades. La primera eligiendo actividades sin un marcado carácter de género. La segunda, eligiendo actividades con un claro perfil para intervenir sobre lo que significa la construcción social del género (¿quién y bajo qué intereses decide si “la actividad tal” es o no para las chicas?). La tercera preservar la seguridad afectiva y emocional del alumnado siendo tajantes con discriminaciones “de baja intensidad” como comentarios malintencionados, sonrisas con intención burlesca, gestos de desprecio, etc. Y la cuarta ofreciendo un tratamiento diversificado y equilibrado de actividades para que no se transmita una visión sesgada de lo que es el rico y diverso espectro de las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.

3. La singularidad de la escuela rural. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural se caracteriza por tener grupos-clase con un escaso número de estu-

diantes que pueden tener diferentes edades. Esto conlleva relaciones interpersonales ricas y profundas basadas en la cooperación así como la posibilidad de individualizar y personalizar más la enseñanza. En el diseño de situaciones de aprendizaje se tendrá en cuenta esta singularidad realizando adaptaciones para equiparar y fomentar la participación del alumnado de menor edad en las sesiones (distancias menores/mayores, recorridos alternativos, vidas, balones diferentes, limitar zonas de contacto, implementos más pequeños, número de balizas adaptadas, encadenamientos con gestos más sencillos, etc.). El profesorado deberá desarrollar una programación que garantice que el alumnado realice actividades variadas dentro de un mismo itinerario de enseñanza-aprendizaje adaptando el nivel de exigencia a cada estudiante según su curso. Para conseguir esto se recomienda realizar programaciones de carácter bianual o trianual. Este procedimiento significa que por ejemplo, para una agrupación de niños y niñas de 1º, 2º y 3º el docente propondría realizar vinculado al bloque 1, el primer año atletismo, el segundo patines y el tercero gimnasia deportiva. Cada tres años el alumnado que pertenece a esa agrupación recibiría aprendizajes relacionados pero en orden creciente de dificultad. La redacción de los estándares de aprendizaje para cada bloque de contenido facilitan esta tarea organizativa. Al trabajar sobre actividades globales es más sencillo individualizar el grado de exigencia para cada nivel. El conocimiento exhaustivo del tratamiento de cada una de las actividades permitirá al profesorado adaptar las situaciones a las condiciones particulares de cada grupo-clase. Sin lugar a dudas hay bloques que presentan limitaciones en estos contextos, como es el caso de las actividades de colaboración-oposición. Los encuentros entre escuelas pueden ayudar a compensar esta singularidad y a favorecer estas actividades. Por otro lado hay actividades que se ven muy facilitadas como el caso de las que se desarrollan en el medio natural, al igual que la realización de proyectos globalizados e interdisciplinarios.

4. Climas óptimos de aprendizaje. El docente de Educación Física, a través de su forma de actuar en el aula, se configura como un agente determinante en el grado de implicación de su alumnado en el aula y en la práctica de actividad física presente y futura. El estilo docente es la forma (intencionada o no) de generar por parte del profesor, ambientes de aprendizaje que facilitan el número, el tipo y la calidad de las interacciones sociales que experimenta el alumnado en un contexto educativo. Tomando como referencia investigaciones que relacionan la forma de proceder del profesorado y las consecuencias motivacionales para el alumnado a nivel comportamental, afectivo y cognitivo, podemos ir configurando un estilo docente capaz de generar climas de aprendizaje óptimos en el aula. Se deberá prestar atención a aspectos como informar sobre los objetivos a conseguir a diferentes niveles (unidad didáctica, sesión y situaciones de trabajo), diseñar propuestas de aprendiza-

je orientadas al proceso y no al resultado únicamente, estructurar la información en las tareas, focalizar la información en los elementos controlables por el alumnado (aplicar las reglas de acción y fomentar la implicación cognitiva del alumnado), desarrollar experiencias de "éxito controlado y fracaso controlado", reforzar que mejorar el nivel de aprendizaje se realiza a través de la práctica, fomentar durante las sesiones la regulación emocional, dar la posibilidad de elección de tareas durante las unidades didácticas, etc.

5. Competencia clave aprender a aprender. El área contribuye a esta competencia mediante el conocimiento de uno mismo y las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje, desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a otros aprendizajes más complejos de manera cada vez más autónoma. En muchas ocasiones la Educación Física se ha preocupado por la adquisición de habilidades, fuera de contextos significativos, pensando que luego, en las situaciones globales, éstas cobrarían todo su sentido. Hoy sabemos que esto no es así y los aprendizajes concretos (saltar, botar, la derecha en bádminton, etc.) deben solucionar problemas que el alumno ha diagnosticado previamente en la práctica, de lo contrario se convertirán en aprendizajes coyunturales. Por tanto el área desarrolla los aprendizajes fundamentales que posean amplio grado de generalización y transferencia, y hacen referencia a principios, reglas de acción, relaciones, operaciones, métodos para aprender. Cuando un alumno es capaz de aprender por sí mismo o con la ayuda de los demás va logrando confianza y desarrolla su percepción de competencia que es determinante esencial de la adhesión a la práctica de actividad física de manera habitual.

6. Variedad metodológica. El profesorado del área de Educación Física cuando aborda diferentes actividades tiene la posibilidad de utilizar diferentes metodologías como la asignación de tareas, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, los programas individuales, aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos, etc. Deberán ser seleccionadas para facilitar la adquisición de recursos por parte del alumno que les permitan reflexionar, evaluar y autoevaluarse, autorregularse, perseverar en el aprendizaje, responsabilizarse o esforzarse para mejorar y finalizar con éxito su aprendizaje.

4. Informes técnicos y evidencia científica sobre Educación Física: Recomendaciones y argumentos

A continuación presentamos algunos fragmentos de algunos informes que apuntan en la dirección de reforzar el tratamiento que las administraciones públicas deben hacer de la EF en el ámbito escolar obligatorio.

- El informe del Parlamento Europeo sobre la función del Deporte en la Educación (2007) indica que:

"la Educación Física es la única materia escolar que tiene por objeto preparar a los niños para una vida sana, concretándose en su desarrollo físico y mental general inculcándoles valores sociales

importantes, como la honradez, la autodisciplina, la solidaridad, el espíritu de equipo, la tolerancia y el juego limpio.”

Por ello:

“se pide a los Estados miembros que hagan obligatoria la Educación Física en la enseñanza primaria y secundaria y acepten el principio de que el horario escolar debería garantizar al menos tres clases de educación física por semana, si bien debería animarse a las escuelas a superar, en la medida de lo posible, este objetivo mínimo.”

- El grupo de trabajo de la Unión Europea “Deporte y Salud” (2008) concluyó que:

“la EF en los colegios es efectiva para incrementar los niveles de actividad y mejorar la forma física. Las intervenciones con clases de EF sólo dos o tres veces por semana implican solo mejoras ligeras en la salud. El incremento de la cantidad de EF se puede conseguir aumentando el tiempo curricular. La EF en los colegios es la fuente más entendida para la promoción de la actividad física. No se deben escatimar esfuerzos para proporcionar actividades físicas diarias.”

- El **informe Eurydice** (2013) de la EF y el Deporte en los centros escolares de Europa manifiesta que:

“la EF en la escuela ofrece una excelente oportunidad de aprender y practicar una serie de destrezas que contribuyen potencialmente a mejorar la condición física y la salud a lo largo de toda la vida. (...)

La EF puede contribuir de manera decisiva al crecimiento personal de los jóvenes, ayudándoles a desarrollar la conciencia de su propio cuerpo y la autoconfianza en sus habilidades físicas, junto con un sentimiento generalizado de bienestar corporal y, por tanto, una mayor autoestima y confianza en sí mismos. También desarrolla su fuerza de voluntad, sentido de la responsabilidad, paciencia y valentía. Al mismo tiempo, les ayuda a ser realistas respecto a sus propias capacidades físicas (...) de manera que aprendan a aceptarse a sí mismos y a tolerar las diferencias de los demás.”

- En el año 2013, la **Organización Mundial de la Salud** (OMS) redactó siete recomendaciones para promover la actividad física. La primera de ellas argumenta que:

“los colegios pueden facilitar la práctica de actividad física a la gran mayoría de los niños y jóvenes (en España a todos entre los 6 y 16 años). Estos constituyen un entorno decisivo para llevar a cabo programas que ayuden a los niños a desarrollar los

conocimientos, habilidades y hábitos que les permitan llevar una vida saludable y activa durante muchos años.”

- En 2010, la OMS establece la inactividad física como cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo.

- Aquí en España, el **Consejo Superior de Deportes**, redactó el Plan A+D: Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (2010-2020), y en su medida 13 Mejora de la Educación Física curricular, detalla que:

“Es importante concienciar a dichas administraciones (educativas) la necesidad de aumentar la práctica deportiva de nuestro alumnado escolar, atendiendo como mínimo a las recomendaciones del Parlamento Europeo (2007), que aconsejan cinco horas de práctica total a la semana”,

Estableciendo como objetivo:

“potenciar la Educación Física como el pilar esencial para conseguir la creación de hábitos saludables de práctica de actividad física y deportiva entre la población en edad escolar, que posibilite una adherencia a dicha práctica en la vida adulta.”

- En nuestra comunidad autónoma de Aragón, 2009, el **Libro Blanco del Deporte en Aragón** (pág.18):

“ve en la Educación Física una necesidad de prioridad absoluta para la sociedad española, especialmente, en el terreno de la enseñanza.”

También nos señala (pág.48) que:

“desde el área de Educación Física se incide en la importancia del conocimiento y cuidado del cuerpo, a través del movimiento y los hábitos saludables (alimentación, deporte, ejercicio físico). Se enfatiza en la utilización del juego como vehículo de relación y comunicación con los demás; aceptación e interiorización de normas; y desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias.”

Además, podemos añadir otra información relevante que quizá desconozcan:

Aragón en un corto periodo de tiempo, diferentes investigadores y profesionales de la Educación Física han sido premiados a nivel nacional: grupos de investigación consolidados como EFYPAF y GENUUD, con varios reconocimientos nacionales como la estrategia NAOS; premios Nacionales de Innovación Educativa, a los que añadimos tesis doctorales de renombre en Congresos y Simposios Internacionales, premios de Acción Magistral, etc.

En las últimas 5 jornadas provinciales de Zaragoza, Huesca y Teruel ha habido más de 150 asistentes en cada una de ellas, completando el 100% de las plazas, todas ellas en el tiempo libre de los docentes, lo que demuestra el gran compromiso y profesionalidad de los profesores de EF, que se traduce en una renovación pedagógica importantísima en poco tiempo: una “nueva”



Educación Física, que poco tiene que ver con las sesiones de “gimnasia” de antaño.

5. Cumplir con las recomendaciones en Educación Física: educativo, saludable y rentable

Investigadores de la Escuela de Sanidad de la Universidad de Harvard (Estados Unidos) han realizado un estudio sobre la práctica de Educación Física en los colegios. Las conclusiones demuestran que realizar ejercicio durante las horas lectivas aumenta la práctica por parte de los niños en su tiempo de ocio. Además, el Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia –Fundación FAROS– cuaderno VII indica:

“Los niños que practican deporte gozan de un mejor estado de salud y bienestar, son más fuertes, también de mentalidad, son más sociables y padecen menos trastornos mentales como depresión o ansiedad. Además, cada vez más estudios evidencian que la actividad física tiene una relación directa con la mejora del rendimiento cognitivo de los niños”.

Los adolescentes que hacen más ejercicio físico en el instituto sacan mejores notas y tienen un mejor rendimiento cognitivo, lo que implica aspectos como la capacidad verbal y no verbal, el razonamiento abstracto y la habilidad numérica. Así lo ha confirmado un estudio realizado por la Universidad de Granada (Ardo y otros, 2013).

En Reino Unido, el Estudio Longitudinal Avon de Padres y Niños (ALSPAC), después de 11 y 16 años de seguimiento, concluye que la práctica de ejercicio a largo plazo incrementa el rendimiento académico, aumenta la concentración, la sustancia gris y blanca del cerebro, así como las conexiones entre distintas zonas del cerebro, añadiendo una mayor estimulación de la neurogénesis en la zona del hipocampo; coincidiendo con otra investigación de la Universidad de California. La última indicación del estudio ALSPAC es que la práctica debe promoverse desde la infancia, cuando los circuitos cerebrales están en formación.

Según las conclusiones del Duke-NUS Graduate Medical School, un niño que es obeso a los diez años gene-

rará a lo largo de su vida 13.000 euros más en gastos médicos que un niño de peso normal.

Aquí en España, el doctor Terrados, en una noticia aparecida en el diario asturiano *elcomercio.es* 19-abril-2014, señala que:

“un estudio de la Universidad de Extremadura explica que cada euro invertido en ejercicio físico supone un ahorro que oscila entre los 7 y 15 a corto plazo, siendo los datos genéricos para toda España (...) aunque en Cataluña, la Generalitat hizo un estudio a 15 años y calculan que el ahorro de gasto sanitario es de 50 euros a largo plazo.”

La conclusión es evidente: apoyar la práctica deportiva “no sólo beneficia a la población, también resulta económicamente rentable.”

6. ¿Cuál ha sido el posicionamiento del actual gobierno nacional al respecto de la promoción de la actividad física desde los centros escolares?

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE 8/2013, disposición adicional cuarta, señala que:

“las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil (...) promoviendo “la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar” (...) y garantizando “un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en esos ámbitos.”

Es el Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria, quien detalla que:

“es muy importante tener en cuenta que se estima que hasta un 80% de niños y niñas en edad escolar únicamente participan en actividades físicas en la escuela, (...) por ello la Educación Física en las edades de escolarización debe tener una presencia importante en la jornada escolar si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo.”

La ministra de sanidad, Ana Mato, en noviembre de

2012 propuso implantar una hora de ejercicio físico diario en el calendario escolar para reducir la incidencia de la obesidad y el sedentarismo en los



menores, aportando el dato de que el 45% de los niños menores de 16 años sufren exceso de peso.

¿Es razonable entonces que en Aragón reduzcan de 15h30min a 12h semanales el tiempo destinado a Educación Física en primaria? ¿Es coherente con el conocimiento técnico y científico? ¿No es contradictorio con sus propias leyes educativas? ¿Por qué en Aragón reducen horario de Educación Física?

6.1. ¿Qué sucede en otras comunidades autónomas españolas?

Otras comunidades como La Rioja abogan por mantener las 3 sesiones semanales de Educación Física. En Extremadura o Castilla La Mancha publicaron una distribución horaria recortando en Educación Física y rectificaron poco después estableciendo 3 periodos semanales. En Castilla y León, el Consejero de Educación Juan José Mateos, en el diario de Valladolid 18 de mayo de 2014, apuntaba que *“entendemos que hay que enseñar a los niños y niñas a tener salud y conservarla, por ello consideramos esencial formarles en Educación Física desde pequeños (...) Los horarios mantendrán el equilibrio necesario con la extensión del currículum, de forma consecuente sin ir en contra de lo que había.”*

6.2. ¿Un vistazo por Europa?

En cuanto al porcentaje de horas de Educación Física en el horario en distintos países europeos, según el informe Eurydice (2013) la media europea se sitúa entre el 9-10% de horas dedicadas a la Educación Física. En Alemania 12%, en Francia 10%. La recomendación europea antes mencionada, habla de un mínimo de 3 horas semanales, lo que correspondería al 12%. En Finlandia, otrora modelo y ejemplo a seguir, se imparten 3 sesiones de Educación Física semanales. En Aragón será del 8% si se concreta lo aparecido en la información pública del currículum de educación primaria.

A finales del siglo XX, en Suecia (Políticas y Prácticas de la EF en la UE), en los programas locales de educación que elegía cada colegio tomaron la determinación de reducir a 2 sesiones semanales de 50 minutos de EF y comprobaron cómo aumentaban vertiginosamente las tasas de sedentarismo, sobrepeso y obesidad. Fueron los propios consejos de las escuelas quienes volvieron a instaurar las 3 sesiones de Educación Física. ¿Estamos dispuestos a cometer los mismos errores que otros ya han cometido?

7. Los argumentos de la administración educativa en Aragón

A lo largo del mes de abril y mayo, han tenido lugar varias reuniones con responsables de la administración educativa, no solo de representantes del Colectivo de Docentes de Educación Física de Aragón, sino también con el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física de Aragón (COLEFA) y con la Universidad de Zaragoza, además de la Mesa del Deporte en Aragón.

En estas reuniones, en ningún momento se ha producido debate alguno, ni la administración ha presentado informes científicos que fundamenten sus decisiones. Sus argumentos, como se comprueba en el acta de 10 de abril de 2014 en la Mesa del Deporte en Aragón, se reducen a que quieren dedicar más horas a las instrumentales (los resultados en el Informe PISA salen mal y hay que mejorarlos), la 1ª lengua extranjera e impulsar el proyecto de centro.

En última instancia, se nos remitió a la opción de organizar proyectos intencionales dentro de la hora y media destinada al Proyecto de Centro, abandonando lo que creemos que su responsabilidad de legislar y tomar las decisiones que les corresponde como gobierno, y garantizar con ellas una educación integral de calidad para todos los alumnos aragoneses.

Seguimos esperando a que nos presenten la base científica de sus decisiones. Creemos que un PISA debe estar en el debate de la “calidad educativa” (Monereo, 2009), pero son muchos los factores que influyen en el rendimiento académico (Hattie y Anderman, 2013) y sabemos que las “teclas” que estamos tocando con ciertas decisiones políticas, no son las adecuadas.

8. Acciones a favor de las tres horas de EF en Aragón

A lo largo del mes de mayo, se han organizado diferentes acciones y se han evidenciado otras para dar visibilidad a todas estas circunstancias. Comentamos algunas de ellas:

- Jornadas de puertas abiertas en los centros educativos en las que hemos invitado a conocer y participar en las clases de Educación Física a toda la comunidad educativa. En ellas, las familias nos han transmitido su preocupación por la educación y la salud de sus hijos. (El Periódico de Aragón 18-mayo-2014, Heraldo Digital 14-mayo-2014, Aragón TV 13-mayo-2014, Huesca TV 14-mayo-2014, Radio Huesca 23-mayo-2014, Diario Alto Aragón 17-mayo-2014, Diario de Teruel 2-junio-2014, Radio Zaragoza-Cadena SER 14-mayo-2014, www.lacomarca.net 2-junio-2014).

- Recopilación de más de 10.000 firmas físicas a favor de las tres horas semanales de EF, que ya han publicado distintos medios de comunicación (agencia Efe, Heraldo de Aragón 24-mayo-2014).

- A excepción del PP, todos los partidos políticos de las cortes de Aragón, PSOE, IU, CHA y PAR, han firmado Propositiones No de Ley contra la distribución horaria planteada y los recortes en el horario de Educación Física y Educación Artística.

- La totalidad de los sindicatos representados en la mesa sectorial de educación han manifestado su rechazo al recorte horario en Educación Física.

- Todos los componentes de la mesa del deporte en Aragón en bloque, a excepción del Departamento de Educación, apoyaron la reivindicación de 3 horas semanales de EF, tal y como consta en el acta de la reunión celebrada el 10 de abril de 2014.

- El 14 de abril de 2014, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía redactó un escrito en el que apoya nuestro manifiesto y las tres horas semanales de EF.

9. Conclusiones

Las decisiones tomadas por la Administración Educativa han generado una gran inquietud en la sociedad aragonesa y en su comunidad educativa, que espera una rectificación para evitar las graves consecuencias que ocasionará en la educación y la salud de los alumnos aragoneses el recorte horario en Educación Física.

Desde el Colectivo de Docentes de Educación Física de Aragón (+EF) ponemos a disposición de las autoridades educativas de Aragón nuestro dossier de argumentación científica, técnica, legislativa y social, con la intención de garantizar una educación integral de calidad de todos los alumnos aragoneses basada en criterios pedagógicos y científicos que asegure, tal y como promulga el Parlamento Europeo, tres horas semanales de Educación Física en todos los centros de primaria de Aragón (<http://masef.webnode.es> y <https://www.facebook.com/groups/robcartman1/>).

Los interesados podrán en pocas fechas de la salida de este artículo, comprobar el potencial educativo que tiene la EF que se ha dibujado en la propuesta curricular. El colectivo de docentes de EF y los autores de este artículo, pensamos que con la decisión del Gobierno de Aragón de reducir a 2 horas la presencia de la EF en los cursos de educación primaria, se va a perder una oportunidad en Aragón de liderar, por parte de la administración educativa, una nueva visión del área y lo que conlleva la promoción de la actividad física desde los centros educativos.

Bibliografía

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008): Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona. Hipatia.
- ARDOY, D.N.; FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, J.M.; JIMÉNEZ-PAVÓN CASTILLO, R.; et al. (2013): "A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study". *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, in press.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. Plan A+D: Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (2010-2020).
- DEVÍS, J. (2001): La Educación Física, y deporte y la salud en el siglo XXI. Alicante. Marfil.
- FAIRCLOUGH, S.J.; STRATTON, G. (2005): "Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels" en *Health Education Research*, 20 (1), 14-23.
- GONZÁLEZ-CUTRE, D.; SICILIA, A.; BEAS-JIMÉNEZ, M.; HAGGER, M. S. (2013): "Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents", en *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. doi: 10.1111/sms.12142
- HAERENS, L.; KIRK, D.; CARDON, G.; DE BOURDEAUDHUIJ, I. (2011): "Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education" en *Quest*, 63:3, 321-338.
- HATTIE, J. AND ANDERMAN, E.M. (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- INFORME DEL PARLAMENTO EUROPEO sobre la función del Deporte en la Educación (2007/2086 INI).
- INFORME EURYDICE (2013). La Educación Física y el Deporte en los centros escolares de Europa.
- JULIÁN, J.A. (2012): "Motivación e intervención docente en la clase de educación física" en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.
- LANGILLE, J.L.D.; RODGERS, W.M. (2010): "Exploring the influence of a social ecological model on school-based physical activity" en *Health Education & Behavior*, 37 (6), 879-894.
- LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA 8/2013, de 9 de diciembre.
- LIBRO BLANCO DEL DEPORTE en Edad Escolar en Aragón (2009).
- MONEREO, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona. Grao.
- PEIRÓ-VELERT, C.; PÉREZ-GIMENO, E.; VALENCIA-PERIS, A. (2012): "Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un Modelo Pedagógico de Educación Física y Salud" en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.
- REAL DECRETO 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria, de 28 de febrero.

**Los lectores pueden descargar el Dossier estudios científicos colectivo +EF en <http://masef.webnode.es> y seguirnos en <https://www.facebook.com/groups/robcartman1/>

La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón

M^a Blanca Domínguez Nonay

Profesora de Música de Enseñanza Secundaria, presidenta de la Asociación de Profesores de Música de Aragón (APMA) y de la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español (COAEM)

El pasado 9 de diciembre de 2013 se aprobó definitivamente la próxima ley educativa que se va a implantar en nuestro país, la Ley de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. Sin ninguna duda, podemos afirmar que esta ley será famosa por traer consigo el peor trato dado a la Educación Musical desde que, en 1990, se produjo su generalización en el sistema educativo.

Antes de intentar desentrañar en qué consiste este maltrato a la Educación Musical en particular y Artística en general, comentaremos brevemente nuestra lucha en la defensa de la Música durante la concepción, desarrollo y tramitación de la LOMCE.

APMA y COAEM; la defensa de la Educación Musical en la Enseñanza General

La Asociación de Profesores de Música de Aragón es una asociación de docentes de larga tradición en nuestra comunidad y en el Estado. Nace en 1990 para defender la enseñanza musical en todos sus ámbitos; en concreto, durante los últimos años, la experiencia de APMA ha estado orientada a la defensa de la Música de la Secundaria: podemos destacar que, en parte gracias a la labor de nuestra asociación, desde el curso 2000-01 hasta 2010-11, en Aragón no se habían perdido plazas de profesores de Música². Además, formamos parte, como miembro fundador, de la Confederación de Asociaciones de Educación Musical, COAEM, la organización que aúna las asociaciones de profesores de Música de todas las comunidades.

En agosto de 2012 APMA toma el relevo de nuestros compañeros catalanes en la presidencia de COAEM. Desde ese mismo momento, coincidiendo con la publicación del primer borrador de la LOMCE, comienza nuestra incesante lucha en defensa de la Música en la Enseñanza General, de hecho hemos coordinado desde Aragón todas las acciones y todas las reivindicaciones a nivel nacional. Desde la convocatoria de movilizaciones en la calle en 8 comunidades autónomas³, hasta la presentación de

alegaciones ante el Consejo de Estado⁴, pasando por la redacción y presentación de un manifiesto de suscrito por 80 colectivos y por más de 2.000 músicos profesionales y docentes de Música de enseñanza general, conservatorios, escuelas de música y universidad⁵.

Por no hablar de nuestro vía crucis particular en los despachos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Congreso de los Diputados. Desde septiembre de 2012, APMA-COAEM se ha entrevistado con muchos representantes de la Administración Educativa Estatal y de los Grupos Parlamentarios. Nadie o casi nadie sabe de Música, y no les importa confesarlo.

Y a pesar de reconocer su absoluto desconocimiento sobre la importancia y los beneficios de la Música en la formación integral de los alumnos, todos acababan coincidiendo en una cosa, la Música "no es esencial", lo importante son las materias troncales. Ante este desconocimiento, nosotros nos preguntamos ¿qué asesoramiento han tenido los responsables educativos españoles respecto a las enseñanzas musicales?

Tenemos que reconocer aquí que los profesionales de Educación Musical en la Enseñanza General, nos sentimos abandonados cuando acudimos a nuestros representantes en busca de ayuda para defender nuestra materia. No encontramos la ayuda que buscamos y, sin embargo, no faltan en los despachos palmaditas en nuestro hombro, alabando nuestra labor y animándonos a seguir en ella. A veces no sabes si es una broma o sólo un poco de escenificación de buenos modales.

El tratamiento de las materias musicales en la LOMCE

Y, ¿cuál es el trato de la LOMCE da a las materias musicales y artísticas? Como ya expresamos públicamente en el *Manifiesto conjunto de las enseñanzas musicales y de los*

En la Comunidad aragonesa:

<https://sites.google.com/site/apmaragon/movilizaciones-22nov>

⁴ Alegaciones de COAEM al Consejo de Estado, 01-03-2013:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y29hZW0ub3JnfGNvYWVtfGd4OjdiMDVmYzRlNGFIZmUzM2Q>

⁵ <http://www.coaem.org/rueda-de-prensa-24-04-2013>

Para consultar las adhesiones aragonesas al manifiesto

<https://sites.google.com/site/apmaragon/comunicado-ante-la-lom-ce/manifiestoconjuntodelasenseñanzasmusicalesydelosprofesionalesdelamusicacontralalomce>

² Fue famoso el encierro de representantes de APMA junto a otros compañeros de Música y Plástica en el Departamento de Educación. Tras dicho encierro, la Administración Educativa, con Eva Almunia al frente, se comprometió a que en Aragón no se perderían plazas de las materias artísticas.

³ Referencias a las movilizaciones de 22 de noviembre de 2012: a nivel nacional: <http://www.coaem.org/movilizaciones-22nov>

*profesionales de la música ante la LOMCE*⁶, la nueva Ley, al establecer para nuestras materias el estatus de específicas y no de troncales, elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria, dejando a las Administraciones Educativas autonómicas, la total competencia sobre dichas materias.

De este marco legislativo podemos derivar varias consecuencias:

- En primer lugar, podría ocurrir que un alumno o alumna termine su escolarización obligatoria en España sin haber estudiado la materia de Música en ningún curso.
- Además, al pasar todas las competencias a las Comunidades Autónomas, se ha suprimido la posibilidad de que nuestro alumnado sea examinado en lo que se refiere a la Competencia Cultural y Artística en ninguna de las evaluaciones externas o reválidas que conlleva la Ley.
- Otra cuestión básica es la merma en el nivel cultural general de la sociedad española; la música es una experiencia humana de primer orden, y como tal debería aprenderse en la escuela.
- Finalmente, si los futuros ciudadanos de nuestro país no reciben apenas formación artística y musical, ¿cómo van a desarrollar capacidades como la creatividad, el emprendimiento o el pensamiento crítico, tan necesarias en esta sociedad global, altamente tecnificada y de duras condiciones laborales?

Desde APMA-COAEM estamos convencidos de que la Educación Musical de base es un derecho de todo/a ciudadano/a y no una opción dependiente de las Administraciones Educativas Autonómicas. Por lo tanto, el Estado debe garantizar dicho derecho y así lo hemos defendido en todos los foros donde hemos estado presentes.

El desarrollo de la LOMCE en las Comunidades Autónomas y en Aragón

Una vez concluida la tramitación parlamentaria de la LOMCE y partir de la publicación de los Reales Decretos de Currículo Básico de Primaria, Secundaria y Bachillerato, es el turno de las Administraciones Autonómicas a la hora de desarrollar la legislación educativa. Por el momento, durante esta primavera hemos asistido a la publicación de los borradores de currículo de Primaria y a las propuestas de distribución horaria por materias en esta etapa educativa.

De entre todas las Comunidades Autónomas destaca una, la Comunidad Valenciana, que se ha comprometido a dar un trato relevante a las materias musicales (se ha llegado a hablar de "troncales autonómicas"), pero

mucho nos tememos que el valenciano va a ser un ejemplo casi aislado en este océano de competencias⁷. También podemos señalar el caso de La Rioja, que incrementará en media hora semanal la carga horaria de Educación Artística en el cómputo global de la Educación Primaria⁸.

En el otro extremo, se encuentra la Comunidad de Madrid, donde el área de Educación Artística solo será obligatoria de 1º a 3º de Primaria, quedando como optativa de 4º a 6º junto a Segundo Idioma⁹.

Entre los dos extremos se sitúa el resto de Comunidades que han anticipado estos datos: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra,... Todas estas comunidades han asegurado una hora de Música y otra de Plástica para toda la Educación Primaria.

En cuanto a Aragón, la propuesta de nuestra Administración Educativa es prácticamente la misma, con una diferencia, habrá dos posibles horarios:

- Los centros con el horario A (aquellos que no tengan una dedicación especial en su Proyecto Educativo) impartirán el área de Educación Artística con dos horas, una para Música y otra para Plástica.
- Los centros con el horario B (aquellos, en virtud de la autonomía de centros regulada por la LOMCE, que opten por una dedicación curricular específica, como un programa bilingüe, una especialización científica, deportiva, etc.) impartirán el área de Educación Artística con tan solo 1,5 horas, restándole a la Plástica media hora semanal durante toda la etapa de Primaria¹⁰.

Es verdad que un centro puede elegir dedicar su autonomía curricular y organizativa a potenciar la Educación Artística, pero mucho nos tememos que no va a ser lo habitual. La triste realidad es que una hora a la semana es un tiempo lectivo insuficiente y ridículo para impartir todos los contenidos musicales reflejados en el currículo autonómico y para permitir una labor docente adecuada. Ya lo era hasta ahora y en numerosas ocasiones lo hemos manifestado.

APMA, a través de los representantes de CCOO, presentó en la mesa técnica del pasado 17 de marzo unas alegaciones a la propuesta horaria de la Administración aragonesa.

- Mantener el horario actual (tres periodos lectivos a repartir entre Música y Plástica)

⁶ <http://www.coaem.org/comunicado-ante-la-lom-ce/manifiestoconjuntodelasenseñanzasmusicalesydelosprofesionalesdelamusicacontralalomce>

⁷ <http://www.lasprovincias.es/v/20140311/comunitat/educacion-aprovechara-lomce-para-20140311.html>

⁸ Edición impresa del periódico *La Rioja*, jueves 6 de marzo de 2014, página 2.

⁹ <http://www.madridiario.es/educacion/historia/comunidad-de-madrid/lomce/curriculum-de-primaria/educacion-artistica/411106>

¹⁰ <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/ANEXO%20IIIA%20y%20IIIB.pdf>

- Establecer que en los centros que no tengan una especial dedicación lingüística se dedique la carga horaria de "Proyecto de centro" a una materia de Música directamente relacionada con la mejora de la Competencia Lingüística, como podría ser el caso de *Conjunto Coral, Coro* o *Taller de Canciones*
- Establecer que en Aragón los contenidos musicales de Educación Infantil sean impartidos por los especialistas de Educación Musical

Ninguna de nuestras alegaciones fue tenida en cuenta, aunque ya contábamos con ello. En nuestra última entrevista mantenida, en el mes de septiembre pasado, en la Dirección General de Ordenación Académica, APMA se ofreció a colaborar en la preparación y desarrollo del currículo de Primaria, pero, a pesar de que se nos dijo que seríamos tenidos en cuenta, no hemos vuelto a tener noticias de la Dirección General.

En estos momentos se ha sometido a información pública el Proyecto de Orden de Currículo de Primaria. Suponemos que será aprobado este verano puesto que la LOMCE se implantará en los cursos impares de Primaria al curso que viene.

La LOMCE debe implantarse en Secundaria y en Bachillerato en el curso 2015-16. Suponemos que el Departamento de Educación confeccionará el currículo de estas etapas educativas a lo largo del próximo curso. La situación para la materia de Música en Secundaria no se prevé muy halagüeña: muchas son las materias con el estatus de específicas: De 1º a 3º de la ESO: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología, Religión y Valores Éticos. Además, en 4º de ESO a las anteriores se añaden las siguientes específicas: Artes Escénicas y Danza, Cultura Científica, Filosofía, Segunda Lengua Extranjera y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Todo un rosario de materias que sin duda va a dificultar enormemente su distribución por cursos y la asignación de la carga lectiva. Y una vez que se apruebe el currículo aragonés de Secundaria, pensemos además en su aplicación, es decir, en lo complicado que será, por ejemplo, para el medio rural aragonés intentar asegurar la mejor oferta formativa para el alumnado de los centros comarcales o de pueblos pequeños.

Dificultad que se ve incrementada en el caso del Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza. Aragón

había sido pionera en la implantación de esta vía de Bachillerato creada en 2007 con la LOE. Se trata de una vía de Bachillerato que supuso la apertura de una nueva línea de estudios en la educación secundaria no obligatoria sin precedentes en nuestro sistema educativo y al mismo nivel que en los países de nuestro entorno. Es un Bachillerato que desarrolla capacidades intelectuales generales propias del Bachillerato y otras más relacionadas con las técnicas básicas de las Artes Escénicas, la Música o la Danza. Así mismo, dota de un itinerario formativo reglado propio y congruente a las titulaciones a las que da acceso: Grados como Arte Dramático, Musicología, Creación musical, Gestión cultural, Comunicación Audiovisual o Ingeniería de sonido e imagen nacen y se nutren de alumnos que cursan esta vía del Bachillerato Artístico. Cada año desde 2008 la demanda de estos estudios ha crecido en España exponencialmente, por no hablar de los buenos resultados que sus alumnos obtienen en las pruebas de acceso a la universidad.

Con la LOMCE, sin embargo, la vía de Artes Escénicas desaparece como tal (y se difumina en un ambiguo Bachillerato de Artes), aunque no desaparecen sus materias, ahora pertenecientes al bloque de materias específicas. Es decir, las materias propias del Bachillerato de Artes Escénicas ya no son materias troncales, ni siquiera materias troncales de opción, son meramente optativas.

Nuevamente nos preguntamos cómo va a asegurarse la formación específica y de calidad del alumnado aragonés. Sabemos que nuestra comunidad tiene unas características muy complicadas en cuanto a la distribución de la población en el territorio. Por esta misma razón, desde la Administración Educativa aragonesa la oferta formativa adaptada a las necesidades de nuestros alumnos debe compensar las dificultades en el acceso a dichos estudios debidos a las desigualdades territoriales, entre otras. La igualdad de los ciudadanos ante la ley debe ser una realidad también en el acceso a los estudios artísticos y musicales.

Y no olvidemos que, según el Preámbulo de la LOMCE, "nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país", de manera que "el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos"¹¹.

¹¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Preámbulo, apartado I.



Formación Profesional Básica

¿un acierto o un error? Un reto

José M^a Marco Pérez

Jefe de Servicio de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial en Gobierno de Aragón

Teresa Sancho Aguilar

Jefa de Unidad de Formación Profesional, Dirección General de Ordenación Académica (DGOA)

Nos encontramos ante uno de esos temas de los que todo el mundo habla, pero del que muy pocos tienen un criterio fundado. Se han publicado muchos prejuicios y muy pocas opiniones cabales. En definitiva, han predominado los sentimientos sobre el análisis racional.

Algunas voces prestigiosas en educación han tildado esta iniciativa de “maquillaje contable” para camuflar el fracaso escolar. Otros dicen que se ha hecho “mirando por el retrovisor” y tomando como modelo la antigua FP I, lo que supondría partir de una concepción extemporánea para abordar un problema actual con respuestas actuales.

Lo que está más claro es que la FPB ha llegado y va a quedarse un tiempo, pues es una medida que ya se encontraba en la propuesta de pacto por la educación del anterior Gobierno que no llegó a germinar.

Lo que nadie puede negar es que la incorporación de esta -supuesta- mejora es apresurada por favorable a la misma que se sea.

Aspectos generales de la formación profesional básica

Como dato inicial es preciso aclarar que se trata de una nueva titulación del sistema educativo, el título Profesional Básico en... 21 especialidades más otras que, previsiblemente, saldrán más adelante.

Estamos hablando de una formación obligatoria (de oferta obligatoria para las Administraciones) y, por tanto, gratuita para los alumnos. La dificultad surgirá en el momento de la elección vocacional, dada la probable imposibilidad de disponer de espacios adecuados ni de equipamientos para llegar a todo el territorio.

Otro aspecto relevante es el de su duración. Estas enseñanzas -ya no programas- tendrán una duración de 2.000 h., esto es, dos cursos académicos frente a uno que cursaban los alumnos en nuestra Comunidad en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), estos sí programas, como su propio nombre indica.

Manos a la obra

La decisión de avanzar por el camino marcado es, por tanto, un hecho y como primera consecuencia aparece la de realizar una inversión importante para crear o adecuar los nuevos espacios a utilizar, adquirir los equipamientos necesarios y, especialmente, contar con el doble de profesorado al duplicarse la duración de la formación. Esta última cuestión no parece la más gravosa dada la reorganización de lo que englobamos en atención a la diversidad.

Esperamos poder resolver estas cuestiones con los recursos necesarios, para cuya consecución se está realizando un intenso trabajo de razonamiento, explicación y justificación ante los responsables económicos del Gobierno.

Con estas cuestiones previas sin resolver totalmente, hemos abordado la regulación de las enseñanzas. El abordaje de la definición

de los currículos autonómicos resulta una tarea importante, a la que hay que dedicar un grupo de profesionales durante un tiempo razonable. Constituir estos grupos hubiera significado alargar considerablemente el tiempo para la puesta a punto de las enseñanzas. Por otra parte, en los análisis realizados de los currículos que ha elaborado el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) hemos podido constatar que las diferencias que podrían plantearse en el perfil formativo de los profesionales básicos de las distintas CC.AA. son prácticamente inexistentes. Por ello se adoptó la decisión de asumir como propios los currículos del MECD en esta etapa, dado que además no se incluye la lengua propia de la Comunidad. Nuestra postura se refrenda por el hecho de que las cualificaciones profesionales a las que debe dar respuesta esta formación, están dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) que abarca en su extensión a todo el Estado, actuando como un elemento uniformador. Creemos que los profesionales técnicos, del nivel que sean, deben tener unos perfiles formativos muy similares, pues las diferencias vienen más

Lo que nadie puede negar es que la incorporación de esta -supuesta- mejora es apresurada por favorable a la misma que se sea

determinadas por las tecnologías disponibles que por la formación recibida o el ámbito territorial de procedencia.

Requisitos de acceso

La norma estatal es muy restrictiva en esta materia, estableciendo tres condiciones que deben cumplirse simultáneamente:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

Como puede comprobarse, la primera de las condiciones cierra la posibilidad de que alumnos de menor edad puedan incorporarse a esta etapa, así como que quienes cumplan los 18 antes de fin de año también quedan excluidos para comenzar estas enseñanzas en el régimen general. Esta limitación va a generar algunas situaciones incómodas que las Administraciones deberemos resolver de forma inmediata.

Otra situación poco deseada es la de alumnos que hayan abandonado su escolarización a los 16 años y quieran reintegrarse a estas enseñanzas en el plazo legal establecido. Su situación es compleja, pues al no estar escolarizados no podrán disponer de la propuesta de incorporación a FPB del equipo docente que prevé la ley como requisito para el consentimiento paterno.

Ratios

Al difundirse el RD 127/2014, que regula estas enseñanzas, hubo numerosas voces que, sin haber leído adecuadamente o sin haber entendido correctamente lo que leían, clamaron al cielo porque se indicaba que la ratio máxima para estas enseñanzas era de 30 alumnos. Dado que son, claramente, enseñanzas de FP y ya no programas de atención a la diversidad, tienen la misma regulación que los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, es decir, se cifra la ratio máxima en 30 alumnos, pero cada Administración educativa puede establecer las ratios en función de sus características y sus posibilidades. En Aragón, de forma muy sensata, se ha establecido la ratio en 15 alumnos con carácter general.

En caso de no cubrir todas las plazas disponibles (en Aragón disponemos de casi un 10% de las plazas totales de FP para esta nueva etapa), se ha previsto la posible incorporación de mayores de 17 años que no dispongan de titulación (o en las condiciones que determina el RD 127/2014) y de alumnos que estuvieran desescolarizados siempre que cumplan los requisitos de acceso, a excepción de la propuesta del equipo docente.

En Aragón, de forma muy sensata, se ha establecido la ratio en 15 alumnos con carácter general

plan los requisitos de acceso, a excepción de la propuesta del equipo docente.

Metodología de trabajo y aspectos transversales

La normativa nos indica que estas enseñanzas deben abordarse con un enfoque globalizador y buscando la consecución de todos los resultados de aprendizaje incluidos en los distintos módulos profesionales, tanto los asociados a unidades de competencia del CNCP como los asociados a los bloques comunes para la consecución de las competencias clave para el aprendizaje permanente. Este va a ser un importante reto que se debería abordar potenciando la continuidad de los equipos docentes durante la etapa.



Este planteamiento se apoya también en la necesidad de abordar conjuntamente en el equipo docente algunas cuestiones esenciales de forma transversal. Estas cuestiones son la prevención de riesgos laborales, el respeto al medio ambiente, el fortalecimiento de la autonomía personal, el trabajo en equipo, en resumen, la preparación para que los jóvenes puedan afrontar los procesos de socialización en el mundo del trabajo, así como en su vida diaria.

Partiendo de este enfoque, la tarea del tutor es esencial pues debe ser el auténtico líder del equipo docente para organizar adecuadamente, y de forma coordinada, los aprendizajes transversales, un elemento clave en esta nueva titulación.

Otros elementos de la formación

En los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad I y II debe incluirse formación en lengua inglesa. Se ha intentado que se aborde de manera muy flexible, de tal manera que si un profesor de las especialidades de Lengua o Ciencias sociales está habilitado (con nivel B2 acreditado) pueda impartir la formación del idioma y así reducir el número de profesores que intervienen en cada curso. En caso contrario se prevé crear una unidad formativa que sería impartida por un profesor del idioma.

Sería deseable la existencia de un módulo vinculado a la orientación laboral pero, lamentablemente, no ha podido ser. Por ello también será necesario abordar estos aspectos de forma transversal o, especialmente, desde la tutoría que va a ser un elemento clave para conseguir la mejor proyección posible de los alumnos en su ámbito laboral o en la continuación de su formación.

El módulo de formación en centros de trabajo (FCT) también merece una referencia. Su complejidad es elevada pues debe agrupar, en muchos de los perfiles, dos cualificaciones muy distintas, lo que obliga a buscar diferentes empresas y puede plantear, en algunas ocasiones, la conveniencia de estudiar la realización del módulo en dos periodos diferenciados y separados cronológicamente, lo que puede generar importantes dificultades organizativas a los centros. Seguramente el tiempo y la experiencia nos proporcionarán algunas claves para realizar el mejor planteamiento posible que permita obtener el máximo rendimiento de esta formación en condiciones reales.

Evaluación y promoción

Estos aspectos no han sido completamente acotados por el MECD, que plantea que los alumnos puedan promocionar con un 20 % del horario pendiente, siempre que sean módulos profesionales asociados a unidades de competencia. Nada

dice sobre la promoción si quedan pendientes los módulos asociados a bloques comunes. Desde nuestro punto de vista debería plantearse si con los módulos asociados a los bloques comunes sin superar tiene sentido la promoción, especialmente teniendo en cuenta que para conseguir el título es preciso haber superado la totalidad de los módulos profesionales del ciclo formativo.

Conclusiones

Estamos ante un reto importante, especialmente inmediato y cuya efectividad tan solo se podrá valorar de forma juiciosa dentro de, al menos, cuatro años, cuando hayan finalizado varias promociones. Por lo tanto, deberemos esperar al menos hasta 2018 para poder analizar los resultados de forma objetiva. Por ello, los profetas de la catástrofe, así como los de la salvación, deberían tomarse un tiempo libre en vez de sembrar la incertidumbre en una sociedad que no precisa de incitaciones a la acción irreflexiva.

¡Y que nos dejen trabajar a los profesionales!



La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica

Rafael Nogués Collados

Profesor de F. P. del IES Pablo Serrano de Zaragoza

El próximo mes de septiembre se ofertará el primer curso de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) y con ellos se implantará la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Se trata de unos nuevos ciclos que van a formar parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo tal y como los concibe la LOMCE, pero que afectan de lleno a alumnado de la ESO que, estando en edad de enseñanza obligatoria, abandonarán esta etapa para cursar esta nueva oferta de enseñanza profesional. Voy a realizar un análisis crítico de esta nueva ordenación, desde la perspectiva del profesor de a pie, y la experiencia de más de 30 años en la enseñanza profesional pública y la defensa de la educación como servicio público.

1. El trasfondo ideológico de la nueva ley

Antes de abordar algunos aspectos directamente relacionados con estas enseñanzas, me parece conveniente evaluar las razones que el Gobierno ha recogido en el preámbulo de la Ley Orgánica para justificar esta nueva reforma educativa. En los apartados I y II se realizan afirmaciones como: *"...todas las personas jóvenes tienen talento"* o *"...el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo."*

Evidentemente todas las personas tenemos talento y éste es desigual. Pero no se puede obviar, ni las administraciones públicas pueden hacer dejación de su responsabilidad, que en la mayoría de los casos las diferencias vienen, porque también es desigual la realidad social, de cada joven y de su familia. Si se pone el acento en potenciar el talento del alumnado, sin priorizar a los sectores sociales más débiles, la Escuela lejos de ser correctora de desigualdades se convierte, una vez más, en un mecanismo de segregación.

Este planteamiento ideológico que sustenta esta séptima reforma educativa se refuerza cuando además se lee, un poco más adelante: *"...rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor..."* o *"...capacidad de competir con éxito... abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico..."*

Según estas orientaciones los aspectos educativos quedan subordinados a las exigencias del sistema económico, sin ninguna crítica a la brutal desigualdad que está provocando el modelo capitalista neoliberal que de

forma global se ha impuesto. El objetivo de la educación ya no es, según se trasluce, el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones, sino la competitividad para tener éxito individual, cuando a mi juicio, el discurso de la competitividad es profundamente injusto e insolidario y aumenta la desigualdad de origen social y económico existente ya en la sociedad antes del acceso al sistema económico.

2. El nuevo enfoque de la FP del sistema educativo español

El epígrafe XIII, dedicado íntegramente a la Formación Profesional, resalta como principal problema de la situación que estas enseñanzas tienen en nuestro país, que merma la empleabilidad de nuestros alumnos y les hace menos competitivos. Para afrontar estas supuestas limitaciones plantea una serie de medidas, la mayoría de ellas artificiales, porque o son una mera declaración retórica; o no se ajustan a la realidad del sistema productivo español o son contradictorias con las medidas que para el supuesto desarrollo de la formación profesional en el sistema educativo, se están tomando desde las administraciones públicas. Veamos algunas afirmaciones del texto legal en el preámbulo:

1.- *"Revitalizar la opción del aprendizaje profesional..."* La LOMCE, en realidad, no aporta nada nuevo sobre lo que ya hay, salvo la creación de la FPB y la referencia que se hace a la FP dual. Por otra parte, no se puede disertar sobre la FP dual, sin explicar cómo es el tamaño de las empresas en España; sin realizar un análisis realista de los sectores productivos que pueden acoger alumnado y sin hacer mención a la desprotección laboral que este Gobierno está sometiendo a los trabajadores.

2.- *"Modernizar la oferta"* dice el texto. Los actuales ciclos formativos fueron diseñados originalmente por la LOGSE e iniciaron su implantación a mediados de los 90. Aunque la ley establecía que cada 5 años se deberían actualizar sus currículos, no ha sido, hasta hace unos pocos años, el momento en que se han revisado y actualizado. Por lo tanto, ahora que se están implantando los nuevos ciclos LOE de Grado Medio y Grado Superior, no parece lógico, ni es posible por la situación económica del país, que se vuelvan a diseñar. Si es cierto que la nueva Formación Profesional Básica parte, como más adelante comentaremos, con una oferta interesante de títulos.

3.- *“Adaptarla (la FP) a los requerimientos de los diferentes sectores productivos”*. ¿Dónde y quién ha hecho un análisis de los nuevos sectores productivos? Cuando la realidad de nuestro país es que se están destruyendo puestos de trabajo y nuestros jóvenes tienen que emigrar ¿a qué sectores se refiere la Ley?

4.- *“Implicación de las empresas en el proceso formativo”*. En los centros educativos tenemos una amplia y dilatada experiencia del nivel de implicación de las empresas; porque en todos los ciclos formativos se realiza el módulo de Formación en Centros de Trabajo. Y conocemos el tamaño que tienen (la gran mayoría PYMES), las dificultades económicas por las que pasan,... así mismo vemos cómo se están aplicando las medidas que el gobierno ha adoptado recientemente para facilitar la contratación, la flexibilización y el despido de los trabajadores. Y conocemos las cifras de paro, de temporalidad, de precariedad... Si exceptuamos la FP dual, ¿qué iniciativas se van a tomar para implicar a las empresas en el proceso formativo?

5.- Y por último, *“búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno...”*. Buscar, acercarse, modelos... ¿Tan complicado resulta decir claramente hacia qué modelo queremos converger? O acaso se obvia el nombrarlos, porque ello supondría reconocer los recursos que se destinan y la cultura sobre la formación imperante en los mismos.

Todavía estamos en activo muchos docentes que empezamos en la FP I y FP II, la Formación Profesional de la Ley General de Educación de 1970 y recordamos lo mucho que era valorado el alumnado que finalizaba la FP II; pero cuando ésta ya no existía. Y acogimos con interés la transformación de la misma a ciclos formativos de Grado Medio y Superior con la LOGSE. En consecuencia, ¿cómo no vamos a ver positivo y necesario potenciar la FP? Pero, ¿cómo vamos a impulsarla sin una apuesta decidida por consolidar otro modelo productivo basado en la investigación y en el desarrollo? La cuestión previa es que si no creamos las condiciones para potenciar la economía productiva y transformar el actual modelo de producción español basado en el turismo y en sectores que intentan ser competitivos devaluando las condiciones de trabajo, lo único que podremos ofrecer a nuestros jóvenes es la precariedad o la emigración, llamada esta última cínicamente por la ministra de Trabajo como “movilidad”.

En el epígrafe V se explican los dos elementos que se quieren atajar con esta ley y que vienen a explicar la creación de los ciclos de FPB:

“...las altas tasas de abandono escolar temprano”... que provocan “que una parte importante de sus alumnos y alumnas, abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos” y

“... por los bajos niveles de calidad” que originan que “el nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales”

Tras presentar unos resultados negativos de nuestro sistema educativo, tomando como fuente los informes PISA y datos del EUROSTAT, la ley formula cuál es el objetivo que la Estrategia de la UE se ha fijado para el año 2020: *“reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente”*.

En el epígrafe VI se enumeran, de forma concreta los 4 objetivos que persigue la reforma: *“reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos..., mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes*. Da la impresión que los ciclos de FPB se han diseñado como el medio más eficaz para alcanzarlos. Veamos:

1.- Reducir la tasa de abandono.

A la FPB se derivará aquel alumnado que no está alcanzando las competencias de la educación secundaria obligatoria y que, de seguir matriculado en la ESO, en un buen número terminaría abandonando. Si una vez iniciada la FPB no continúa los estudios, ya no computará como alumno de la etapa de educación secundaria, sino de formación profesional. Por lo tanto, ya no se trataría de abandono temprano.

El alumnado que se oriente a la FPB será, como hemos indicado, aquel que no ha logrado las competencias del primer ciclo de la ESO. Y por lo tanto, de seguir en esta etapa, no es probable que alcanzase el título de Graduado en la ESO. Con la derivación de la ESO a la FPB se está “sacando” a aquel alumnado que previsiblemente no iba a titular. En consecuencia, el porcentaje de titulados en la ESO aumentará tras la aplicación de esta reforma.

En la explicación de la Ley se argumenta que la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias va a garantizar una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. No dudo que esto sea así en la mayoría del alumnado que se derive a la FPB, pero si se han diseñado estos nuevos ciclos formativos exclusivamente para alcanzar este fin, no era necesario haber suprimido los actuales PCPI.

2.- Mejorar los resultados educativos.

Para medir el porcentaje de personas que obtienen una determinada titulación se emplea la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Según estas normas, aquellas que finalizan la etapa de la Educación Secundaria se computan como tituladas en la categoría CINE2 (Educación Secundaria Inferior); y las que obtienen una titulación de formación profesional, en CINE3 (Educación Secundaria Superior). Es decir, que un alumno o alumna que obtenga el título de Formación Profesional Básica, constará como un titulado CINE3, al igual que los titulados en Grado Medio de FP o en Bachillerato.

En consecuencia, con la implantación de estas enseñanzas se han segregado del proceso para obtener un título de la categoría CINE2, a aquellos estudiantes que

realicen la FPB. Por lo que previsiblemente se incrementará el porcentaje de titulados en CINE2. Y aquellos que finalicen la FPB, se computarán en la categoría CINE3. Por lo tanto, España incrementará el número de titulados mediante la segregación del alumnado y su separación del proceso académico.

3.- Mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor.

No perdamos de vista que en ambos términos, el sujeto es el propio estudiante. Digamos que el sistema educativo pone los medios para que los alumnos y las alumnas puedan mejorar y estimular sus capacidades y aptitudes para encontrar trabajo o para convertirse en sus propios empleadores. Si logran un empleo, habrán tenido éxito tanto por su talento como por los medios que se han puesto a su alcance; pero si no lo logran, será por su incapacidad.

3.- ¿Qué es la nueva FPB? ¿Qué novedades aporta?

Como ya hemos dicho, la FPB se conceptúa como una enseñanza de oferta obligatoria y carácter gratuito, que forma parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, con una duración de 2 cursos académicos (2.000 horas), quedando ésta, dividida en: Ciclos de formación profesional básica, en la etapa de educación básica; Ciclos de grado medio, en la etapa de educación secundaria post-obligatoria y Ciclos de grado superior, como educación superior.

Hay que subrayar que la LOMCE no modifica sustancialmente las enseñanzas de FP establecidas en la L.O.E. de 2006, salvo que crea estos nuevos ciclos y define qué es la Formación Profesional dual, a la que dedica un único artículo: el 42 bis, como ya he dicho. Por lo tanto, se hace preciso ahondar en las razones que se dan para la creación de estos nuevos ciclos, así como en los objetivos que se pretenden alcanzar con los mismos, para a continuación analizar cómo se está llevando a cabo su implantación.

A la Formación Profesional Básica podrán acceder aquellos alumnos que reúnan tres criterios: hayan cursado (no aprobado) 3º de la ESO (excepcionalmente 2º curso); tengan 15 años o los cumplan en el año natural; y cuenten con el consentimiento de sus padres o tutores, tras ser propuestos por el equipo docente para cursar estas enseñanzas.

Al finalizar el ciclo, el alumnado tiene varias posibilidades: incorporarse al mundo laboral

con un título de nivel 1 (*Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados*), acceder de forma directa a un ciclo de Grado Medio o presentarse a las pruebas para la obtención del título de Graduado en ESO por cualquiera de las dos opciones previstas en la LOMCE: las académicas o las aplicadas.

En realidad, la sustitución de los PCPI por la FPB no representa ninguna ventaja adicional para el alumnado. Por lo que no es una propuesta de mejora, sino una imposición que responde a objetivos vinculados a una determinada concepción del sistema educativo, muy distintos a los que dice perseguir.

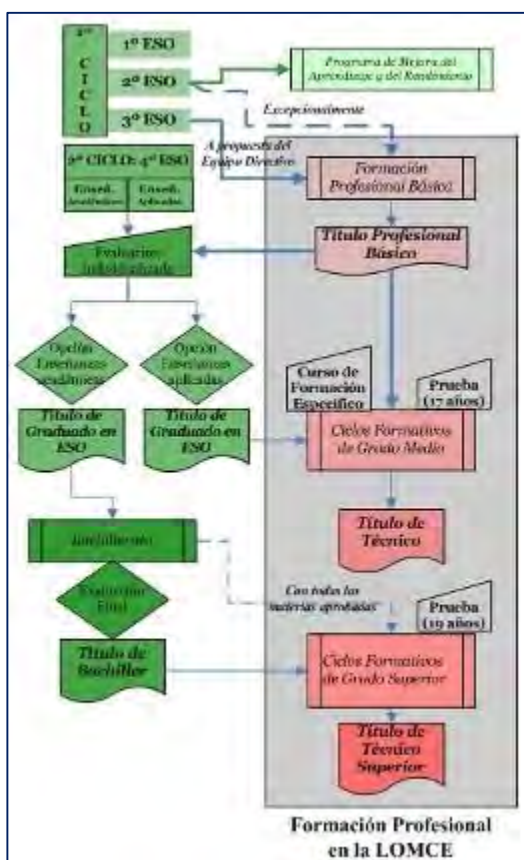
4.- Oferta educativa.

El RD 127/2014 (BOE de 5 de marzo) tiene dos partes, el articulado del mismo en lo que denomina Disposiciones generales y 14 anexos que recogen, cada uno de ellos, un título de Formación Profesional Básica. La estructura de éstos es: Identificación del título, Perfil profesional, Enseñanzas del ciclo formativo, Requisitos mínimos de calidad del contexto formativo, Profesorado, Correspondencia entre módulos profesionales y unidades de competencia para su acreditación o convalidación y Relación de ciclos formativos de grado medio en los que cada título tendrá preferencia en el proceso de admisión.

En el BOE del 29 de mayo se publicó otro Decreto, el RD 536/2014, con el fin de aprobar en sus correspondientes anexos, siete títulos más de estos ciclos formativos. El proceso de implantación de los mismos, parece que va a ser: en el curso 2014/15, el primer curso de los 14 primeros títulos; y en el curso 2015/16, el 2º curso de los títulos anteriores y el primer curso de los 7 últimos títulos publicados.

Hay que reconocer el esfuerzo que el Ministerio ha realizado para que en estas fechas ya se conozcan 21 títulos y que en cada uno de ellos, se hayan incluido unidades de competencia de dos o más cualificaciones profesionales, medida que abre el campo de salida profesional y de futuros estudios del alumnado.

Para nuestra Comunidad se están conociendo poco a poco a través de diversos tipos de normas: Resoluciones, Órdenes, proyecto de Orden,... cómo se va a llevar a cabo la puesta en marcha de estos ciclos el próximo curso... Sin embargo en la fecha en que se escribe este artículo, todavía los directores de los



centros públicos no han sido convocados a una reunión donde se expliquen todos los aspectos curriculares y organizativos que nos preocupan a los profesores y a los equipos directivos.

A pesar de que diferentes organizaciones sociales han solicitado que se retrase su implantación, la Administración está tomando diverso tipo de medidas para que en el mes de septiembre de 2014 se inicie el primer curso. Sabemos que la razón política está primando sobre el sentido de prudencia que requeriría preparar con calma durante todo un curso la implantación de estas nuevas enseñanzas, dando más tiempo al profesorado y a los centros para su preparación. Más bien parece que se ha querido sustituir los antiguos PCPI por nuevos ciclos de FP con perfiles similares para que el gasto sea cero y se pueda presumir que la LOMCE ya está en marcha en los institutos. Esta decisión está provocando que la normativa se esté elaborando y publicando con precipitación; sin dar tiempo a la comunidad educativa a conocerla y asimilarla e imposibilitando el que los centros puedan planificar adecuadamente la oferta del próximo curso 2014-15 y de 2015-16, cuando puede haber problemas de espacios al generalizar el segundo curso de FPB en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

En cuanto a los currículos de cada uno de los títulos, el Gobierno de Aragón ha optado por asumir como propios los que establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su ámbito de competencia (Ceuta y Melilla), sin adaptación alguna a las necesidades de nuestra región. Aunque el proyecto de Orden que los asume, también establece que, si se considera necesario, *será posible modificar... aspectos de los currículos*. Pero no se va a hacer, no hay tiempo, porque se quiere implantar a toda prisa la LOMCE tanto con la FPB como con la E. Primaria en los colegios.

Una cuestión fundamental es en qué centros públicos se van a implantar los ciclos de FPB y qué inversión se va a realizar para adecuar los espacios y el equipamiento que requieren estos ciclos. Por la información que nos llega de las organizaciones sindicales, la Administración no tiene previsto ni incrementar el profesorado, ni realizar inversión alguna en este tipo de centros. Tras las supresiones y traslados de enseñanzas de formación profesional que el Departamento de Educación ha publicitado este mismo mes de mayo, se deduce que los ciclos de FPB se van a implantar en aquellos que ya ofertaban PCPI. Y para lograr los espacios y el profesorado necesario para los dos cursos de que constan estos ciclos, se reducirán otros grupos de alumnado.

En las modificaciones que la LOMCE ha hecho a la LOE y con relación a este tema, es oportuno destacar el artículo 116.6: *"Las administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los ciclos de Formación Profesional Básica que, ... los centros privados concertados impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter general"*. Y el artículo 109.2 que dice: *"Las administraciones educativas programarán la oferta ... teniendo*

en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, ... tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social".

Otra gran incógnita es la demanda que los mismos van a tener, porque ésta va a depender en primer lugar del tipo de orientaciones que adopten los equipos docentes de 3º de la ESO y después, de las decisiones que tomen los padres o tutores.

En este paso de un tipo de enseñanza a otra, se va a producir una situación sorprendente: son alumnos que no han cursando 3º de la ESO según lo regulado por la LOMCE, los que van a ser derivados a unas enseñanzas creadas por esta ley y de facto alumnos menores de 16 años que van a dejar la ESO. En nuestra comunidad, esta "distorsión" se ha solventado con una Resolución de 8 de mayo de la Dirección General de Ordenación Académica.

5.- Organización y duración de los módulos

Estos ciclos incluirán tres tipos de módulos profesionales: módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, módulos asociados a los bloques comunes establecidos en el art. 42.4 de la LOE, modificados por el apartado 35 del único artículo de la LOMCE y el módulo de Formación en Centros de Trabajo. Del análisis de diversos borradores de los currículos, se deduce que la estructura semanal de estos módulos en los dos cursos será:

Módulos profesionales		1 ^{er} curso	2º curso
Módulos asociados a unidades de competencia	Módulos específicos según la o las Familias Profesionales del ciclo	18 horas	15 horas
	Tutoría	2 horas	2 horas
Módulos asociados a los bloques comunes	Comunicación y Sociedad I Comunicación y Sociedad II	10 horas	13 horas
	Ciencias Aplicadas I Ciencias Aplicadas II		
Módulo de Formación en Centros de Trabajo		240 horas (12 % del total)	

El artículo 20 del RD 127/2014 regula qué profesorado podrá impartir los módulos de estas enseñanzas. Así, establece que los módulos profesionales asociados a los bloques comunes, serán impartidos en los centros públicos, por profesores de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para impartir cualquiera de las materias incluidas en el bloque. Es decir que, por ejemplo, Comunicación y Sociedad II, podrá ser asignada tanto a un profesor de la Especialidad de Geografía e Historia, como a uno de Lengua Castellana. No obstante, el mismo Real Decreto contempla en la disposición transitoria segunda, algunas excepciones.

La especialidad del profesorado que impartirá los módulos asociados a unidades de competencia, viene establecida en el apartado 3 de cada uno de los Anexos que regulan los títulos, asignándose al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Los grupos serán de 15 alumnos, según establece el Proyecto de Orden para su implantación en nuestra Comunidad.

6.- Organización y metodología de los ciclos de FPB

El artículo 12 del RD 127/2014 desarrolla que los criterios con los que deben organizarse estas enseñanzas deben venir determinados por la flexibilidad para adaptarse al alumnado y por la formación de un equipo docente lo más reducido posible. Criterios muy razonables. Ahora bien, desde el conocimiento de la realidad que hay en los centros educativos y sin unas orientaciones concretas, no los veo aplicables salvo que se interpreten con toda la amplitud que los términos tienen en nuestra lengua.

También recoge el mismo artículo la metodología a emplear: carácter globalizador, integradora y adaptada a las necesidades del alumnado. En definitiva, será el profesorado que imparta estos módulos, con el apoyo del equipo docente y los compañeros del departamento didáctico (y si ya posee, la inestimable experiencia de haber impartido los Programas de Cualificación Profesional Inicial) los que deberán determinar qué metodología seguir para impartir los módulos profesionales y la Jefatura de Estudios de cada Centro será quien determine cómo se organizan estos ciclos.

7.- Atención a la diversidad

Nuestro sistema educativo sigue optando por garantizar a lo largo de la enseñanza básica una educación común, adoptando como principio fundamental la atención a la diversidad, es decir, realizando cuantas medidas organizativas, curriculares y metodológicas sean necesarias para que todo el alumnado pueda lograr la misma titulación.

Y aunque estas enseñanzas profesionales se organizan, según el RD mencionado, de acuerdo con el principio de atención a la diversidad del alumnado, no son medidas de atención a la diversidad propias de la ESO. La FPB es una alternativa a través de un itinerario diferente y con distinto final que la etapa que se abandona. Con esta medida se legitima la posibilidad de decidir que un alumno con 15 años, incluso con 14, no debe continuar cursando la etapa de la ESO, que es de carácter general y obligatorio para todos, aconsejándole que renuncie e inicie un itinerario diferente y de distinto valor.

La normativa que se va a desarrollar en nuestra comunidad indica que: *Se podrán realizar adaptaciones curriculares... que en ningún caso podrán suponer una reducción de los resultados de aprendizaje.* Entiendo que las adaptaciones se deberán realizar a aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad para que puedan alcanzar las competencias del título; pero no cabría una adapta-

ción significativa, lo cual excluye de estas enseñanzas, en estos momentos, a muchos alumnos que hoy están escolarizados gracias a dichas adaptaciones.

Como resultado de este proceso de segregación, se estigmatiza la Formación Profesional como la alternativa para los "menos capacitados". Provocando un efecto desincentivador en alumnos con potencialidades objetivamente más altas.

8.- Contenidos de carácter transversal.

El proyecto de Orden que va a regular la implantación de estos ciclos en Aragón copia del artículo 11 del RD 127/2014 que los contenidos de carácter transversal se incluirán en el conjunto de los módulos profesionales. El RD, en el artículo indicado, además de lo dicho, realiza una sucinta enumeración de cuáles son estos contenidos transversales. Nadie duda de la importancia de los mismos, pero si realmente consideramos que esos contenidos son importantes, no parece que sea muy complicado prever un módulo en alguno de los dos cursos. Por ejemplo, el de Formación y Orientación Laboral, que existe en todos los ciclos de Grado Medio, de Grado Superior y en los desaparecidos PCPI.

Me resulta inexplicable la decisión de no incluir un módulo dirigido a que el alumnado aprenda a desenvolverse en el ámbito laboral, salvo que suponga, me temo, que estas enseñanzas no se han diseñado para que los alumnos accedan a un trabajo, sino para mejorar determinadas estadísticas de fracaso escolar.

9.- Conclusión

La aprobación de la LOMCE y con ella, la implantación de la FPB es una decisión política adoptada en un contexto global caracterizado por el dominio del neoliberalismo. Ideología que propugna el mercado libre (mercantilización de los servicios; privatizaciones,...); la no intervención del Estado (?) y la promoción del individualismo, el consumismo y la competitividad. Esta medida es una más de las muchas que en los 4 últimos años se han adoptado en aplicación de las denominadas políticas de austeridad, que tanto desempleo, desprotección y empobrecimiento están causando.

Por ello considero que, la decisión de implantar estos nuevos ciclos de FPB, es una medida perfecta encaminada a la selección del alumnado mediante la segregación de aquellos que no alcancen unos estándares académicos. Logrando con ello la reducción de la tasa de abandono escolar en la etapa de la enseñanza obligatoria y el incremento artificial de titulados en la ESO; además de un aumento de personas que finalizan unos estudios de formación superior, tal como se ha fijado la Estrategia de la UE...

También es probable que, tal como están considerados estos ciclos formativos en la LOMCE y se está diseñando su implantación, se produzca un incremento de alumnado en los centros privados.

Ramón Flecha, catedrático de sociología en la Universidad de Barcelona: “peor que una evaluación mala es una no evaluación”

El profesor Flecha visitó Zaragoza el pasado 14 de mayo e impartió una conferencia en la Facultad de Educación sobre *Las nuevas masculinidades y el éxito en la convivencia*. Al acabar tuvo la amabilidad de atendernos y dedicarnos un poco de su preciado tiempo.

Ramón, sobre el tema de tu intervención ¿qué aspectos consideras fundamentales en la formación de los próximos educadores en relación a los nuevos roles masculinos y la violencia de género?

Lo fundamental es no basarse en cosas que no son ciertas, por ejemplo, que los hombres siempre han maltratado a las mujeres. Eso han sido algunos hombres, las masculinidades tradicionales dominantes. La mayoría de los hombres no, es más, todas las luchas que ha habido siempre por la igualdad o la libertad han sido hombres y mujeres juntos contra otros hombres y otras mujeres. Entonces teniendo en cuenta esto no hay que culpabilizar a los niños por algo que no han hecho. Luego lo que hay que hacer es dar seguridad a esa mayoría de niños que están



Ramón Flecha es catedrático de sociología en la Universidad de Barcelona, y doctor honoris causa por la Universitatea de Vest din Timisoara. Ha dirigido el proyecto INCLUD-ED (*Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*) con el apoyo de la Comisión Europea. En 1991 fundó CREA, centro de investigación en el que ha desarrollado sus principales trabajos y las *comunidades de aprendizaje*, un modelo educativo basado en un conjunto de actuaciones educativas (grupos interactivos, tertulias dialógicas, participación familiar...) destinadas a obtener el éxito escolar

también oprimidos por otros niños que les pegan, que abusan de ellos... Precisamente lo que tenemos que darles es seguridad y diálogo con las chicas que también están por la igualdad, que tampoco son todas. Ese es el criterio fundamental.

En las últimas décadas las evaluaciones internacionales y los cambios en la normativa educativa han señalado y puesto de manifiesto algunas deficiencias de nuestro sistema educativo ¿cuáles consideras que son los principales problemas que debemos resolver?

El principal problema del sistema educativo en España es que se ha basado en cuestiones que no están avaladas, afirmaciones que no están avaladas científicamente a nivel internacional. Se han basado en una serie de autoridades españolas no conocidas más allá de los Pirineos; la sociología, por ejemplo, la psicología de la educación y la pedagogía se han basado en estas personas. Lo que decían ellos iba a misa, como se decía

antes, entonces ya nadie se cuestionaba si era verdad o no. Lo que en España se ha presentado como lenguaje dominante en los últimos treinta años como psicología de la educación no tiene nada que ver y en muchos casos es contrario a lo que es la psicología de la educación en Harvard, en Cambridge, Wisconsin... Lo que se ha presentado como sociología de la educación es lo contrario a lo que es la sociología de la educación a nivel mundial. Entonces mientras no nos basemos en los resultados de investigaciones científicas internacionales tendremos fracaso escolar, problemas de convivencia, abandono, etc. Esa es la clave del cambio. Por suerte nos está llegando, gracias a las estadísticas internacionales. No son investigaciones, evidentemente PISA no es una investigación, es un diagnóstico, ni siquiera un diagnóstico, son como los datos de la encuesta de población activa; pero gracias a eso nos estamos enfocando hacia los resultados y ahora estamos buscando actuaciones que estén basadas en resultados científicos, de investigaciones científicas. Y por eso estamos empezando a mejorar... los resultados ya están mejorando, y en los próximos cinco años vamos a mejorar aún más.

¿Entonces las reformas educativas en qué dirección deberían ir?

Es muy sencillo, una reforma educativa, lo mismo que las reformas en otros países como Finlandia del que se habla tanto, que es del 85, se estableció, que es lo que aquí nos falta, es que todo lo que se aplique en los niños y niñas tiene que estar avalado científicamente, no puede ser cualquier cosa y toda la formación del profesorado, como en Finlandia y otros países, tienen que basarse en los resultados de investigaciones científicas. Aquí no, aquí se valora la formación del profesorado por ejemplo, mediante encuestas de satisfacción y entonces tenemos que algunos de los más valorados son gente que cuenta chistes, es gente que critica mucho a un gobierno determinado, es gente que a lo mejor ha sido futbolista o es gente que

sale en la tele, y que además cobran en algunos casos millonadas.

Hemos traído a los mejores de ciencia del aprendizaje del mundo Harvard, Cambridge, Oxford o Barcelona y desde luego han estado trabajando toda una tarde de un viernes y una mañana de un sábado y han cobrado muchísimo menos que lo que cobran algunos de estos conferenciantes, pero es que desgraciadamente es a los que sigue el profesorado, o parte del profesorado en España.

Decías que las tasas de fracaso escolar, de abandono escolar prematuro están bajando ya ¿a qué se debe? ¿Qué acciones o intervenciones educativas son las que están repercutiendo positivamente?

Se deben a dos causas, todo es multifactorial siempre, pero se debe fundamentalmente a dos causas, la primera es las estadísticas internacionales. Han llegado las estadísticas internacionales y han dicho cuidado que ahora salen en primera página en los periódicos y lo leen las familias, ya no les podemos decir que eso es interesante o no. Y eso es lo que movió a algunos gobiernos autonómicos a hacer sus propias pruebas de diagnóstico y luego ya con la LOE, con Alejandro Tiana, se extendieron por todas partes. Ahora ya hay evaluaciones de resultados, es la primera clave.

La segunda es la revolución meritocrática, democrática, que está empezando a haber en las universidades españolas. Hace unos... no me acuerdo si fue unos dieciséis, diecisiete años, la revista científica más prestigiosa del mundo publicó un artículo que decía: ser catedrático en España no depende de lo que sabes, de lo que conoces sino de a quien conoces. *Not what you know but who you know*. Eso ha sido así, eso en España ha sido así. Pobre del que no citara al catedrático que mandara en su área. Ha habido un sistema feudal que, por ejemplo, ha provocado una violencia de género terrible, una ley de silencio contra la violencia de género; a cualquiera que levanta la voz sobre la violencia de género en la

universidad española se le crucifica. O sea, que no solo ha tenido un coste científico importante sino un coste ético también muy importante. Por suerte eso se está cambiando, ahora hay unas evaluaciones externas y ahora la gente que estaba en la lista... no me gusta decir colores, en la lista de excluidos, que no podían entrar porque eran demasiado inteligentes o personas demasiado éticas son los que están aprobando más las evaluaciones y los que están empezando a entrar.

Sin embargo, las pruebas PISA están siendo muy criticadas, la semana pasada el diario *The Guardian* publicaba una carta firmada por más de ochenta expertos norteamericanos y del Reino Unido haciendo una crítica demoledora a las pruebas PISA con muchos argumentos.

En esta respuesta hay dos partes, por un lado yo soy crítico con PISA, es decir, yo fui el representante de UNESCO cuando se empezó a hacer el modelo de evaluaciones objetivas con la OCDE que luego ha desembocado en PISA...

Por cierto, una de las críticas era esta precisamente, por qué no se hacía cargo de las pruebas una organización educativa como la UNESCO y no la OCDE que tiene unos objetivos economicistas.

Claro, durante los años 90 estuvieron colaborando UNESCO y OCDE; y en la UNESCO había un director canadiense muy bueno que fue el que me eligió a mí como representante científico del tema, pero no fue posible el acuerdo con la OCDE. Entonces la UNESCO se salió y yo también me salí. Yo soy uno de los críticos de este tema. Ahora bien, dicho eso, porque no es una evaluación buena, ninguna lo es; cualquier evaluación que sea tan cara, es muy difícil y es muy difícil controlar el pase y todo lo demás, pero dicho eso, digo que peor que una evaluación mala es una no evaluación, y lo que teníamos en España y en muchos países, no es el caso de Canadá y de EE.UU. evidentemente, era la no evaluación.

Cuando hay no evaluación de resultados cualquier cosa puede colar y entonces hay una serie de autores y autoras, que no digo que han firmado, algunos son amigos míos, no digo eso, pero que saben que según vayan llegando la evaluación de resultado se les acaba el negocio, porque tienen un negocio importantísimo con la formación del profesorado, con los informes, etc. Esos, los españoles que más citan ese documento, son los que saben que cuando se pida ¿tú en que escuela has mejorado los resultados? ¿En ninguna? Pues que nos vas a explicar a los demás. Esos claro se ponen histéricos. Y eso con cualquier tipo de evaluación externa, no quieren que haya evaluación, quieren seguir ellos con el negocio hasta que se mueran. Son un poco los Mario Conde o los Bárcenas de la educación.

Llevas mucho tiempo dedicado a la investigación de las prácticas educativas que facilitan la superación de las desigualdades, la publicación INCLUD-ED es un buen ejemplo, podrías señalarnos ¿cuáles son las prácticas más destacadas que favorecen mejores resultados?

En la lista que ha hecho la Comisión Europea de las 10 mejores investigaciones científicas de los últimos tiempos de Europa, esta es la única de ciencias sociales, INCLUD-ED, no solo de educación sino de ciencias sociales. Es una investigación muy destacada, con un gasto de

recursos muy importante, en metálico tres millones y medio de euros, de los que por supuesto yo no cobré un solo euro. Lo digo por la gente que dice que la comunidad científica se basa en el dinero, en el dinero se basan los que rechazan la comunidad científica. Y fue una investigación muy importante y con otras muy importantes han dejado muy claro cuáles son las prácticas que dan éxito.

¿Una de ellas? Grupos interactivos. Organizar el aula en grupos interactivos, no segregar a nadie y hacer grupos heterogéneos pero con personas adultas que entran a ayudar al profesor o profesora a dinamizar el aprendizaje de igual a igual. Eso es lo que logra mayores resultados en matemáticas, en música, en valores, en sentimientos y en emociones.

Toda la gente que tiene el negocio montado entorno a proyectos y otras prácticas que no generan éxito que no están avalados no quieren que eso se extienda, indudablemente porque en el momento que un centro lo hace ve que eso da mucho mejores resultados.

Ese es un caso. Otro, la formación de familiares. Abrir el centro educativo a que no solo se formen los chicos y las chicas sino también sus familiares. En España se dicen dos cosas por ejemplo, sobre PISA que las dos son falsas. Dicen que los resultados dependen no solo del nivel socio-económico de la diversi-

dad cultural sino de la titulación o del bagaje cultural de los padres y madres. Primera afirmación. Segunda, dicen que eso lo dice PISA. Las dos son falsas, ni lo dice PISA ni es verdad que depende de eso. De lo que depende, en este tercer tema que hemos dicho, es de que los padres y madres estén en procesos formativos, independientemente de la titulación que tengan. Si les implicas en procesos formativos logran éxito sus chicos y sus chicas, sino les implicas aunque tengan título universitario de doctorado, no generan éxito a sus chicos y chicas.

En general, todos los estudios establecen correlaciones entre la formación de los padres y el éxito escolar.

Es correlación no es relación causal. Quienes interpretan PISA en España no saben estadística, se confunde una relación causal con una correlación. Pero está tan metido que los buenos expertos en estadística en España a veces caen en ese error porque está metido en el lenguaje.

Un caso es el último informe PISA del Ministerio. Se publica y en Twitter, todavía está en Twitter, un asesor de un CEP de Andalucía me dice, fíjate Ramón lo que dicen, dicen: "resultados en función de la inmigración" y yo rápidamente pongo en Twitter que eso es un error grave, científico, que tiene consecuencias sociales nefastas. En la ver-



sión inglesa no pone "en función de" dice "and" y eso es "y". Rápidamente el Ministerio, muy honradamente, a la media hora dice "es verdad, nos hemos equivocado, rectificaremos". Pero claro, el primer informe ya ha salido a la prensa y desgraciadamente en España, en educación, lo que sale en la prensa o lo que sale en la tele tiene una gran repercusión. La prensa generalista tiene otras funciones y entre ellas no está la transmisión del conocimiento profesional y científico. Pero ya se ha colado esa idea "en función de la inmigración" y eso es radicalmente falso. Es correlación no es causa.

¿Qué haría falta para extender este tipo de prácticas en el sistema educativo? ¿Cómo se vencen las resistencias?

Una cosa tan sencilla como que todos nos comprometamos a diferenciar entre lo que son nuestras opiniones y lo que son las cosas demostradas científicamente.

Todo padre o madre, si a su hijo le va bien, se alegra. Yo creo que todo profesor o profesora se encuentra al cabo de ocho años con un ex alumno y le va bien, se alegra. En el fondo tenemos una motivación por el éxito de los chicos y chicas. Lo que pasa es que nos han vendido 30 años de ocurrencias: si un profesor o profesora a los 23 años se entusiasma por una propuesta que se le hacía, de Ausubel o cualquier otro ocurrente y entregó parte de su tiempo libre a desarrollarla y no le funcionó, pues ahora piensa lógicamente que todo son inventos, y rechaza la pedagogía, especialmente en secundaria. No solo porque no han tenido una formación pedagógica sino porque la formación pedagógica que han tenido ha sido de ocurrencias y descubren que no les han servido de nada. Entonces el profesorado está reacio.

Es importante que el profesorado conozca estas prácticas, las vea. Mira, los expertos en ciencia del aprendizaje del mundo cuando han venido a Barcelona han querido estar un día en una clase de grupos interactivos. Que pocos catedráticos españoles han hecho eso, aquí se vive

un poco al margen de las experiencias por eso no publican a nivel internacional.

¿Crees que la última reforma, la LOMCE, contribuirá a reducir las desigualdades y a mejorar los resultados?

Lo que disminuye las desigualdades y mejora los resultados es la aplicación de actuaciones educativas de éxito. Y eso no depende de las reformas. Lo digo claramente, si el profesorado de un claustro decide aplicar las acciones de éxito y las aplica haya la ley que haya, haya la reforma que haya, mejoramos los resultados, depende de eso.

Los debates sobre las leyes a veces nos sirven un poco de disculpa para no hacer lo que tenemos que hacer, lo que es nuestro trabajo, que es aplicar las actuaciones de éxito. Así se superan las desigualdades.

Europa introdujo las competencias clave en la escuela para sustituir modelos anteriores basados en los contenidos ¿qué aporta el aprendizaje por competencias?

Creo ser el primer español que investigó sobre la educación por competencias, a finales de los 80 con la UNESCO. Nunca he utilizado una ocurrencia que escandalizaba a Europa como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Más partidario de competencias no puede haber, pero no es lo que se llama en España competencias. Basarse en competencias solo es una cosa y es que lo que hacemos dentro del aula sirva fuera y ya está; hay que hacer cosas que sirvan fuera del aula. Sin embargo aquí lo que se ha hecho es que las mismas ocurrencias que sirvieron para introducir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se han desplazado al desarrollo de las competencias. Entonces no solo no aportan una mejora, hecho así, sino que en el caso de la universidad ha sido un empeoramiento considerable porque no hay ninguna universidad del mundo (todas se basan en competencias) que se base en que cada asignatura se programe por competencias. Las competencias son de todo un título.

Lo que en España se entiende por aprendizaje por competencias en el discurso dominante no es muy positivo.

El paso a las competencias, pero entendidas de forma diferente, no solo es positivo, es imprescindible.

Otro de los elementos de la nueva retórica es la evaluación objetiva.

La objetividad no es posible en la evaluación pero llevamos muchos años los profesores y profesoras evaluando a nuestros alumnos y tampoco lo hacemos objetivamente y no nos quejamos de ello. Sin embargo cuando nos evalúan a nosotros, nos empezamos a quejar. La no evaluación destroza la educación, desprestigia la educación, desprestigia al profesorado...

Por lo tanto que haya más evaluaciones es muy positivo para la educación y para nuestro prestigio, y cuanto más objetivas sean mejor, sabiendo que la objetividad en la evaluación es una utopía, es algo a lo que tenemos que caminar aunque nunca lo lograremos del todo.

Con tu experiencia en la formación del profesorado ¿qué medidas crees adecuadas para mejorar su formación y selección? ¿Qué cambios deberían introducirse?

Lo principal es que la formación del profesorado se haga en actuaciones que hayan demostrado mejorar más los resultados. Y que los referentes, aquellos en los que nos basamos, sean personas que hayan logrado mejorar mucho los resultados. Esa es la clave... pero lo vamos a hacer, estamos empezando. Se está empezando por primera vez en España a evaluar cómo una u otra formación mejora los resultados.

En los años 90 pusisteis en marcha las comunidades de aprendizaje ¿Puedes hacer una valoración del resultado de la aplicación de este modelo?

Tres afirmaciones: no queríamos hacer comunidades de aprendizaje porque pensábamos que el país no estaba preparado, no había evaluaciones externas, la gente no sabía... pero una directora de una es-

cuela primaria nos dijo: “¿Y entonces qué?”.

Entonces empezamos en una situación totalmente agresiva por parte de los negociantes de la educación. El profesorado que lo llevó a cabo, lo hiciera mejor o peor, realmente ha sido maravilloso. Aunque no lo hicieran del todo bien, han logrado mejoras en los resultados de sus alumnos, no todas las que hoy se logran, pero no se puede pedir más yendo contracorriente. Por tanto es un profesorado maravilloso. Eso ha permitido dos cosas, primero, las comunidades de aprendizaje han cambiado el debate educativo en España, han pasado a competencias el debate educativo, los primeros que han dicho eso son los de comunidades de aprendizaje. Hoy se habla de éxito, se habla de resultados, se habla cada vez más de comunidad científica. Las comunidades de aprendizaje no solo han mejorado los resultados de los niños y niñas de las comunidades de aprendizaje sino de todos los niños y niñas porque han cambiado el discurso y siguen cambiando el discurso educativo.

Y luego han empezado a generar políticas; en estos momentos hay 14 gobiernos autonómicos que con diferente grado están desarrollando políticas para apoyar las actuaciones de éxito y para apoyar las comunidades de aprendizaje. En algunos casos y en algunas autonomías, de una forma muy masiva, como puede ser el País Vasco, Valencia o Andalucía.

Están cambiando incluso las políticas de formación del profesorado. Cada vez se pide más que la formación se base en actuaciones de éxito o que los proyectos que se hagan se basen en actuaciones de éxito. En ese sentido la valoración es muy positiva.

Las variaciones que se han ido haciendo y se van a seguir haciendo es la introducción de nuevas actuaciones de éxito, que antes no se conocían porque la comunidad científica no las había inventado y en algún caso reemplazando las que había anteriormente.



Comunidades de aprendizaje desaparecerá porque es un proyecto que solo está hecho para lo que todo sistema educativo y toda escuela hace en los países destacados, en el momento en el que todo el mundo aplica actuaciones de éxito el proyecto no tendrá sentido, por lo menos para eso. Otra cosa es que se plantee otra tarea.

Y en Aragón ¿qué desarrollo han tenido las comunidades de aprendizaje?

Me da miedo hablar en Aragón, para una revista de Aragón, cuando quienes conocéis lo que pasa aquí sois vosotros. Pero bueno, lo que a mí me llega, ten en cuenta que es muy parcial, es que se empezó con mucho entusiasmo, con algunos muy buenos resultados, en algunos centros, no en todos, y que luego hubo como un parón, y un cierto desánimo. No sé analizar las causas, lo siento pero es la gente que estáis aquí, seguro que tú mismo, pero Carmen Elboj, sabéis más del tema. Lo que me llega recientemente, y estoy colaborando, es que tanto por parte de diferentes organizaciones sociales como por parte de la Consejería ahora hay un gran interés en basar las actuaciones, en actuaciones de éxito. Yo creo que va a haber otra vez una explosión, sin comparación con la que hubo entonces que era contracorriente, ahora vamos en la misma dirección. Creo que en Aragón las comunidades de aprendizaje en particular y las actuaciones de éxito en general van a dar un gran avance en los dos próximos años.

¿Por qué en España la universidad y concretamente las facultades de educación suelen estar tan desligadas de los centros y de las prácticas escolares?

Porque han estado dominadas por 30 catedráticos y catedráticas que como no les citaras a ellos te quedabas sin puesto de trabajo, la gente se ha tenido que someter a ellos en todos los aspectos. Y como ellos despreciaban el contacto con la práctica, si estabas colaborando con la escuela no eras buen sociólogo, no eras buen psicólogo. Porque los buenos sociólogos saben que el sistema educativo solo sirve para reproducir desigualdades ¿qué haces tú ahí intentándolo? Y entonces han obligado al profesorado universitario a no vincularse, ni a la práctica ni a la comunidad científica internacional. El profesorado universitario español ha estado muy sometido y se le ha tratado muy mal y no se ha podido acercar a los centros. Eso ya ha cambiado, ya está cambiando. Ya tenemos en varias autonomías, y aquí también se va a hacer, pero en Andalucía, en Valencia, un número impresionante de profesorado de todas las universidades, públicas y privadas, que para entrar en esta red tienes que estar colaborando semanalmente con un centro educativo concreto y tienes que leer las bases... Fíjate lo que pedimos, que lean las bases científicas internacionales y tengan contacto con alguna escuela. Y está creciendo mucho.

Fernando Andrés Rubia

VII Congreso de Inspectores de Educación organizado por ADIDE-Aragón

Comité Organizador del VII Congreso de ADIDE-Aragón

La Asociación de Inspectores de Educación ADIDE-Aragón celebró los pasados 22 y 23 de mayo su VII Congreso Autonómico en la sede de la UNED de Calatayud (Zaragoza) en el que se ha debatido sobre el tema "La Inspección de Educación: una mirada desde fuera. Visiones y expectativas."

Al Congreso asistieron más de cincuenta inspectores e inspectoras de Aragón, Cataluña, Canarias y del Principado de Andorra y contó con la participación de directores y directoras de centros educativos de la comarca de Calatayud.

El Acto de inauguración fue presidido por el Secretario General Técnico del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, Agustín García Inda, y por el Alcalde de Calatayud, José Manuel Aranda. En dicho acto intervinieron también el Director de la UNED de Calatayud, Julio Fuentes y el Presidente de ADIDE-Aragón, Ignacio Peña, que dieron la bienvenida a los congresistas.

La conferencia inaugural fue impartida por el Presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez, bajo el título "Visión y expectativas de la Inspección de Educación desde la comunidad escolar". En dicha conferencia López Rupérez pronosticó para el futuro de la Inspección educativa en nuestro país un mantenimiento de las funciones tradicionales de supervisión y control del

cumplimiento de la normativa y un incremento sostenido de las funciones de evaluación y asesoramiento tanto a los centros como a la propia Administración educativa.

Posteriormente, el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Javier Murillo, desarrolló una interesante exposición sobre la visión y expectativas de la Inspección de Educación desde las teorías socio-históricas y pedagógicas y evaluación.

En la sesión de la tarde de la primera jornada del Congreso, se llevó a cabo una Mesa redonda, bajo el título "¿Qué se espera de la Inspección de educación en Aragón?", en la que intervinieron Juan Ballarín (Presidente de la FAPAR), Isabel Arbués (Presidenta de la Asociación de Directores de IES de Zaragoza), Olga Muñoz (profesora de Secundaria), Fernando Andrés (maestro de E. Primaria y Secretario del Fórum-Aragón), José Luis Sampériz (Secretario de FERE-CECA en Aragón) y Alfonso García Roldán (Director General de Gestión de Personal del Departamento de Educación). La Mesa redonda fue moderada por el periodista de Radio Zaragoza, Juanjo Hernández, que condujo con gran dinamismo y agilidad las intervenciones tanto de los componentes de la Mesa como de los congresistas que participaron con numerosas intervenciones. A lo largo del debate se produjeron interesantes aportaciones sobre la visión que se tiene de



la Inspección desde los distintos ámbitos de la comunidad educativa, lo que permitió mostrar un análisis efectuado con una gran riqueza de matices a partir de intervenciones expuestas con claridad y franqueza, pero planteadas desde el respeto y la consideración entre los asistentes. Fue, sin duda, una de las sorpresas agradables por el buen clima que se propició a lo largo de todo el debate.

La jornada se completó con una visita turística guiada a la ciudad de Calatayud, que incluyó las iglesias de San Juan el Real, San Pedro de los Francos y la Colegiata y Torre de Santa María terminando en la Plaza de España. Posteriormente el Ayuntamiento de Calatayud ofreció un cóctel de bienvenida a los congresistas en el Mesón La Dolores.

La segunda jornada del Congreso se inició con la presentación de Comunicaciones que desarrollaron los siguientes inspectores:

- José Luis Castán (Inspección de Teruel) trató sobre "El alumno, referente de la Inspección de educación."
- Ramón Cortés y Ángel Lorente (Inspección de Zaragoza) sobre "La visión de los profesores sobre los departamentos didácticos en centros de secundaria de Aragón. Una investigación hecha por inspectores de educación."
- Andrés Falcón (Inspección de Canarias) dedicó su comunicación a "La motivación en el desempeño de las funciones inspectoras. El Servicio de Inspección en la Universidad."
- Jordi Giró (Inspección de Cataluña) sobre "La ortoscopia (la correcta mirada) hacia una ética basada en el respeto).
- Pedro Molina (Inspección de Zaragoza) sobre "La participación en los centros escolares: un reto para sus componentes y para la inspección educativa."
- Álvaro Yagües (Inspección de Huesca) sobre "Evaluación docente: consideraciones para una adecuada planificación desde la competencia inspectora."
- Ignacio Polo (Inspección de Huesca) dedicada a "¿Programas unificados a nivel nacional? Potenciali-



dades y debilidades de los estándares de aprendizaje."

La conferencia de clausura fue impartida por el Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Mariano Fernández Enguita, bajo el título "Entre Prometeo y Epimeteo, ¿qué lugar para la Inspección de Educación en un ecosistema diverso y en evolución?".

El Acto de clausura del VII Congreso de Inspectores de Educación organizado por ADIDE-Aragón fue presidido por la Consejera de Educación del Gobierno de Aragón, Dolores Serrat; el Alcalde de Calatayud, José Manuel Aranda; el Director de la UNED de Calatayud, Julio Fuentes y el Presidente de ADIDE-Aragón, Ignacio Peña, y contó con la presencia también del General- Director de la Academia de Logística de Calatayud. La Consejera de Educación expresó su reconocimiento y valoración del trabajo que viene realizando la Inspección educativa en nuestra Comunidad autónoma y apostó por el mantenimiento de una línea continuista respecto de las funciones que debe desarrollar la Inspección en el futuro más inmediato.

Tras el almuerzo de clausura en el Mesón La Dolores, se completó la segunda jornada con una visita turística a las iglesias-fortaleza de Aniñón, Torralba de Ribota y Cervera de la Cañada en la cuenca del río Ribota.

Un éxito, sin duda, el conseguido con este VII Congreso de ADIDE-Aragón por la calidad de ponencias, comunicaciones e intervenciones en el ámbito de los contenidos formativos de esta actividad, pero también por el clima de compañerismo y buen ambiente en que se desarrolló y al que contribuyeron todos los participantes. Solamente resta agradecer a las instituciones que han hecho posible la celebración del Congreso (Departamento de Educación, Diputación Provincial de Zaragoza y CAI-Grupo Ibercaja) y, especialmente, la acogida dispensada por la UNED y el Ayuntamiento de Calatayud a todos los asistentes.

De la inspección educativa ¿qué esperamos?

Una aportación

Fernando Andrés Rubia

Maestro y Sociólogo

El pasado 22 de mayo participé en Calatayud en una mesa redonda que tenía por título “¿Qué se espera de la inspección de educación?” en el marco del VII Congreso de los inspectores de Aragón organizado por ADIDE. Su objetivo era obtener la visión y las expectativas que se tienen de la inspección desde ámbitos externos a la misma. Para ello, invitaban a un representante de padres, profesores, maestros (era mi caso), centros concertados, directores y administración a reflexionar sobre sus propios puntos de vista a partir de unas preguntas dadas. Eso sí, evitando las visiones personales, aportando teóricamente la visión de cada colectivo a partir de su cultura profesional, y planteando de forma realista lo que se espera de esta institución.

Además de agradecer la invitación porque me permite reflexionar más a fondo sobre el tema, no está de más felicitar a los organizadores por la iniciativa: estamos demasiado acostumbrados a ver que los grupos profesionales no tienen en cuenta la opinión del resto de los ciudadanos y reaccionan de forma corporativa a cualquier opinión adversa. También en el mundo de la educación, no solo nos cuesta escuchar a la comunidad educativa sino que además, con frecuencia, somos incapaces de abordar los problemas desde la autocrítica o poniéndonos en el lugar de los demás. Cuando apelamos a la profesionalidad suele ser para negar conocimiento y valor a la opinión de los que no pertenecen al grupo. Pero en este caso, aún debe ser mayor el reconocimiento, pues una buena parte de los sectores invitados nos vemos afectados directamente por su gestión y somos objeto principal de su tarea inspectora.

También me gustaría destacar que es muy difícil, por no decir imposible, representar a un sector profesional tan numeroso y diverso como es el de los maestros. También lo es pretender interpretar las opiniones de un colectivo muy complejo que además actúa en contextos muy diferentes. Si es difícil dar una opinión personal coherente sobre el tema, aún lo es más, interpretar cual es la opinión de miles de profesores, ni tan siquiera la opinión mayoritaria sin haber hecho previamente algún tipo de estudio formal que recoja sus puntos de vista y valoraciones.

Por tanto, y dejando claro que lo que lo que recojo en las siguientes líneas son opiniones personales y por tanto deben ponerse en cuestión y no considerarse como definitivas, me atreveré a dar algunas respuestas que

solo son pinceladas de lo que a mi modo de ver puede ser la opinión de este colectivo. Teniendo en cuenta lo interesante de la propuesta, recojo a continuación mis aportaciones de una manera más ordenada y extensa, como complemento a un formato dinámico, breve y participativo como fue la mesa redonda. Siguiendo la propuesta de los organizadores se mantiene el modelo de pregunta-respuesta, aunque no haya podido evitar las digresiones y en alguna ocasión no responda de forma directa a la cuestión planteada.

Desde el sector profesional de los maestros ¿se conoce realmente a la inspección educativa? ¿Cómo se percibe?

Es decir ¿conocen los maestros a los inspectores? Yo creo que no. Para empezar, estoy convencido que muchos maestros incluso desconocen el nombre de su inspector de referencia; es posible que lo hayan saludado en alguna ocasión (generalmente cuando se presentan por primera vez en el centro) pero su conocimiento no va mucho más allá de una breve relación de cortesía. Un ejemplo, en los meses que transcurrieron entre la propuesta de participar en la mesa redonda y el día que se celebró la misma, ningún maestro de mi centro se refirió en público a la inspección, al menos de forma espontánea, aunque tampoco debe parecernos extraño, por el contrario, es normal, ya que en general, los maestros no tienen relación con los inspectores.

Los inspectores, como actores educativos, interactúan casi exclusivamente con la dirección de los centros, por eso el profesorado sabe poco de ellos. Esto hace que la figura y la imagen del inspector, esté mediada al menos por el director, cuando no por el equipo directivo, es decir, sea conocida casi siempre a través del filtro de la dirección escolar. Y esto sí que es importante: la imagen de la inspección entre el profesorado depende especialmente del uso que los directores hagan de la información y de su representación. Pueden presentarlo como una figura de autoridad: “las tareas hay que hacerlas porque lo dice el inspector” o como un asesor o consultor: “he preguntado al inspector y me ha informado de que la normativa ha cambiado y por tanto tenemos que cambiar...”. El predominio, a lo largo de los cursos, de una u otra imagen parcial acabará definiendo la imagen definitiva y por tanto un rol u otro.

Entiendo que hay una sobrecarga de trabajo y que el número de inspectores es insuficiente, pero creo que

hay también una baja presencia de la inspección en los centros. Apenas unas visitas, dos o tres, al cabo de un curso, no son suficientes para darles visibilidad en los centros. Normalmente los maestros de un centro no tienen conocimiento de su presencia, no se les informa, y por supuesto se desconocen la mayor parte de los temas abordados, su contenido, la información que se ha manejado y las decisiones que se han tomado. Por mi experiencia, puedo decir que solo en casos extremos (algún conflicto grave o un cambio profundo en aspectos importantes de la actividad del centro) se informa oficialmente al claustro. En la mayoría de las ocasiones no son más que un comentario de pasillo o de recreo en la sala de profesores. Quizá debería plantearse algún mecanismo para transmitir al profesorado la información esencial.

Por otra parte, habría que recordar que la inspección educativa no es un colectivo homogéneo, por el contrario, tanto por formación como por experiencia, nos podemos encontrar con una gran diversidad de modos de entender su función. También, a lo largo del tiempo que he desempeñado mis tareas profesionales, puedo asegurar que he conocido formas de actuar y de entender la tarea de inspección, muy dispares. No olvidaré nunca que cuando fui director de un centro de Zaragoza y cuando se produjo una reasignación de centros a los inspectores, hubo un intercambio general de información entre los directores sobre las características o peculiaridades de cada nuevo inspector. Los comentarios realmente eran simplificaciones pero aportaban información significativa ("este no te molestará pero tampoco te ayudará si tienes problemas", "este otro prácticamente no aparece por el centro", "este en cambio lo tendrás metido todo el día", "a este solo le preocupan los papeles, si los tienes todos te dejará tranquilo..."). En definitiva, y según la versión de aquellos directores, en la inspección tiene un peso especial la impronta personal, por lo que podemos pensar que adolecen de los mismos problemas que la escuela, es decir, las reuniones para unificar actuaciones y el trabajo en equipo es insuficiente, y en las implementaciones siguen aplicándose criterios dispares y lo que uno puede dar por bueno, para otro puede ser insuficiente.

Aunque la inspección es un cuerpo técnico de funcionarios públicos y por tanto independiente, yo creo que hay una creencia general a pensar que un cordón invisible une a los inspectores a la Administración con mayúsculas (aunque todos seamos administración no todos nos identificamos con ella) tanto por su proximidad a los altos cargos de responsabilidad (existe la idea además de que la Administración educativa incorpora a sus puestos destacados a los inspectores) como por su función de control. Hay quien piensa precisamente que esta proximidad al poder les hace responsables en gran parte también de la burocratización del sistema educativo (en mi opinión, uno de los grandes males de los últimos 30 años de nuestro sistema) y les convierte muchas veces en instrumento político del gobierno o peor aún del partido político que gobierna. No debería ser así, los mecanismos y las tareas

de inspección, tradicionalmente control, evaluación y asesoramiento, deberían preservarse de cualquier utilización para fines espurios.

Quizá por la conjunción de estas situaciones y de opiniones críticas a determinadas actuaciones, el resultado es un profesorado con actitudes de recelo y desconfianza. Todo ello conduce no solo a un cierto distanciamiento sino además a considerar al inspector como alguien ajeno del que solo hay que preocuparse, gracias a su limitada presencia, puntualmente.

En este sentido, y teniendo en cuenta que uno de los discursos dominantes en los últimos años ha sido el de la autonomía de centros (que ha acabado convirtiéndose en una retórica hueca que no ha llegado a materializarse nunca), cada vez más los equipos directivos, con el apoyo del profesorado, han ido tomando decisiones internas que quedan ocultas, opacas a la documentación oficial, que les permite actuar con mayor independencia de criterio y ajustarse a la realidad educativa de su centro. Aunque frecuentemente entren en colisión con una normativa demasiado prolija. También hay otras visiones, como la que considera a la inspección precisamente como experta en normativa, capaz de despejar el complejo entramado que se oculta tras su articulado, y al que se puede acudir siempre en caso de dudas, y que ayuda a resolver determinados problemas. Se trata de una visión que se focaliza hacia los temas legales, que se dirige al intérprete de las leyes, no al experto educativo, que favorece en muchos casos un cumplimiento formal de las normas, aunque nos aleje de su espíritu o de sus intenciones.

¿Cómo se valora las actuaciones de la inspección que nos han afectado? ¿Hemos echado en falta algún tipo de intervención, alguna línea de trabajo concreta?

La tarea que desempeña la inspección, procede de una visión restrictiva de la realidad, de la vida escolar, ya que se reduce a lo que son, básicamente, sus documentos escritos. En eso consiste una gran parte del proceso burocratizador: la realidad se reduce a su representación, a través de los cada vez más numerosos y extensos planes, proyectos y programaciones. Y así el relato más o menos veraz de lo que se hace en un centro, pasa a convertirse en el principal objeto de análisis y de trabajo. Cada proyecto, cada programa, cada plan debe contener un relato que se ajuste a la demanda. Esto nos conduce, en demasiadas ocasiones, a maquillar la realidad; a imaginar, inventar o interpretarla, ajustándola al modelo establecido. Así podemos copiar los documentos de otros y decir que son propios si se ajustan al estándar; podemos escribir documentos que incluso solo sirven para ser leídos por la inspección y que después acabarán olvidados en el fondo de un cajón. Llevado el modelo al extremo cuando se exige una mejora, hay planes de mejora que solo cambian el relato, la realidad permanece inalterable.

Otro tema distinto es si la impostura en la que caen o pueden caer los centros, cumpliendo tan solo formalmente con los requisitos, puede presentarse como un artificio o es el resultado de un juego de espejos. La relación entre la inspección y la escuela se vuelve indescifrable: unos pueden intentar edulcorar la realidad, maquillarla, mientras que los otros pueden hacer creer que solo ven lo que se les muestra. Algo así como: “os contamos lo que queréis oír”. La incredulidad como la ingenuidad, sin más, son posiciones equivocadas.

Habría que introducir más observaciones directas del aula quizá no solo de los inspectores sino también de otros agentes sociales, de otros miembros de la comunidad escolar, de los mismos compañeros, de la dirección del centro... Quizá compartir la función de control con otras instituciones. Lo que parece claro es que las prácticas educativas cotidianas deberían tener más importancia que los relatos estandarizados que hacemos de ellos.

La valoración depende, sin duda, de cada experiencia y del contexto en el que se produce. Por ejemplo, cuando se realizan las evaluaciones de centro, en las que aumenta la relación entre la inspección y el profesorado del centro sobre el que recae la evaluación, nos podemos encontrar con una gran diversidad de percepciones y planteamientos; seguramente contradictorios pero también complementarios. En general, aumentan las reuniones y se especifican los temas que se van a considerar durante la evaluación, eso provoca diferentes sensaciones, desde el temor a ser examinado (acentuado por la falta de costumbre), a no tener completos y actualizados todos los documentos, a que los alumnos no respondan como se espera de ellos, a no estar a la altura de lo esperado; hasta actitudes de rechazo, de desconfianza; pasando por algunos casos de colaboración y seguridad. A pesar de todo, creo que las personas que han pasado por esta situación consideran que el inspector responde como una persona cercana y coherente con lo especificado. El profesorado valora positivamente el retorno de la información, el *feedback* de la valoración, cuando se basa en la argumentación y no en el juicio; aunque también es cierto que cuando surgen dificultades o se acumulan errores, hay dificultades para aceptar la crítica y se considera que su intervención no es acertada, que los temas considerados no tienen valor o son inadecuados y que no se tienen suficientemente en cuenta las circunstancias o los condicionantes.

El concepto de evaluación no es compartido, en principio es siempre restrictivo, ya que aborda un aspecto muy limitado de las prácticas educativas y por otro, es

una acción puntual que carece de suficiente seguimiento en el tiempo: valoración de las mejoras alcanzadas y orientación hacia nuevos cambios y mejoras.

En mi opinión se echa en falta más asesoramiento y un seguimiento prolongado, pautas claras de actuación ante los cambios y especialmente en los problemas reales de los centros, en los conflictos del día a día. Más contacto directo con los profesores, más apoyo en las situaciones conflictivas, incluso cuando se cometen errores no intencionados. Y sobre todo, hace falta desarrollar una cultura profesional que mejore las actuaciones (los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados) en base a la evaluación del sistema, de la institución y de las prácticas.

Por otra parte, siempre me han preocupado los temas relacionados con las desigualdades, especialmente el fracaso escolar (académico), el abandono escolar prematuro o las tasas de repetición. Siempre he lamentado que no se haya conseguido transmitir la gravedad del problema ni implicar a los centros en su resolución (los únicos verdaderamente capaces de reducir las tasas) y se haya mantenido en el ámbito de las macro-magnitudes como si se tratará de un problema del sistema, al margen de la escuela. La inspección debería ser la principal valedora de los mecanismos educativos necesarios para acabar con esta lacra educativa que tiene graves consecuencias sociales. Por ejemplo, las

tasas de repetición en Aragón se mantienen en niveles muy elevados (también las de abandono y fracaso) cuando la mayoría de los informes nacionales e internacionales consideran que es una medida muy cara y con efectos muy limitados. Sin embargo, está muy arraigada la idea entre el profesorado que un alumno que no supera los mínimos no debe pasar de curso; entendiendo la dinámica de paso de curso/repetición como componentes de una dinámica más amplia de alto/bajo rendimiento, esfuerzo/desinterés, o premio/castigo.

¿Las intervenciones de la inspección han servido o no para la mejora de la educación desde el punto de vista de los maestros?

Al utilizar aquí el término educación puede resultar una alusión poco concreta, demasiado genérica, habría que pensar básicamente qué preocupa a los maestros y analizar si realmente en esos aspectos se produce la mejora deseada.

Yo creo que en la cultura profesional de los maestros no ha penetrado aún la idea del *rendimiento de cuentas* ni la responsabilidad directa sobre los resultados



en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aún estamos lejos de compartir responsabilidades y de entender que la elección de intervenciones educativas diferentes tiene sus consecuencias. En muchos casos, los maestros no se sienten responsables de los resultados, especialmente del alumnado que no supera los mínimos y es así porque mayoritariamente consideran que los problemas de aprendizaje aunque se puedan mitigar, son responsabilidad básicamente de las familias y de las características personales, sociales o culturales del niño.

Eso lleva a pensar a algunos que no hay mucho más que hacer que lo que ya se hace y que muchos de los instrumentos utilizados no sirven, o simplemente permiten atenuar pero no resolver los problemas. Así la reducción del fracaso escolar, de las tasas de repetición o del abandono prematuro son problemas ajenos a la acción educativa del profesor y no forman parte de su responsabilidad directa, son solo una consecuencia de problemas de la sociedad en los que no se puede actuar.

De la misma forma muchos maestros piensan que el inspector no conoce el centro, no conoce su realidad, sus problemas, sus dificultades, sus características (aunque también es verdad, que hay un sector más desconfiado que piensa que cuanto menos lo conozcan mejor). Es decir, cuando las relaciones están basadas en la desconfianza, prefieren reducir la intervención del inspector a los temas en los que hay más dificultad de gestión. Hay incluso quien piensa que los mecanismos de control se ponen en marcha solamente porque se desconfía del trabajo de los maestros.

En la situación educativa actual ¿qué es lo que esperamos de la actuación de la inspección?

Es difícil decir algo de la situación educativa actual, sin tener en cuenta la complejidad de los cambios emprendidos y sus consecuencias, y por la inestabilidad del propio sistema. La continuidad en el sistema es en estos momentos un valor en alza en la comunidad educativa, aún no en la administración, frente a las fracturas y los cambios bruscos que pretenden algunos políticos. De nuevo, como en otras épocas, domina en algunos aspectos la incertidumbre y en otros la rabia y el enfado; estamos ante una reforma impopular que no cuenta con el apoyo de la mayoría de los maestros (tampoco de la comunidad educativa), una reforma que es interpretada como un instrumento político al servicio de los intereses partidistas y de ciertos sectores de la sociedad que no han querido escuchar el sentir de la comunidad educativa.

Yo creo que hay una mentalidad que podríamos calificar de pre-democrática pero muy arraigada aún en nuestro país y que en muchos casos alimenta la propia administración y que consiste en pensar que las decisiones se adoptan de forma arbitraria y personal sin someterse a unos criterios objetivos previamente establecidos. Es decir, que presionando o convenciendo a la inspección

se consigue cambiar ciertas decisiones. Hay muchos maestros que esperan así medidas que favorezcan a sus centros, que favorezcan sus condiciones de trabajo o al menos que no supongan un perjuicio en el funcionamiento de su centro. Como si la normativa solo deba aplicarse en los casos en que convenga, mientras la excepcionalidad se aplica al resto.

Intentando ser más concreto, si hiciéramos una lista de las funciones que desempeña un inspector creo que haría falta:

- más asesoramiento y seguimiento (en esto seguro que coincidiríamos todos) especialmente en aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejora de los resultados escolares, en la resolución de conflictos y en la mejora del clima escolar. Asesoramiento que muchos esperan que vaya acompañado de apoyo incondicional.

- más evaluación del sistema, de los centros, de los equipos directivos y de los maestros (en esto creo que no coincidiría con casi nadie y que es solo una opinión personal). Sometemos continuamente al alumnado a examen y de los resultados derivamos las valoraciones del sistema, de esta forma tenemos un conocimiento parcial y nunca llegamos a conocer a fondo su funcionamiento. Además este sistema de evaluación no permite generalizar prácticas que favorezcan el éxito escolar porque no permite discriminar las buenas prácticas.

- creo que habría que mantener la supervisión escolar y el control normativo pero antes habría que simplificar la legislación, permitiendo un desarrollo adecuado de la autonomía de centros y del rendimiento de cuentas. Y todo ello dentro de la mayor transparencia.

- por último, creo que la función esencial de la inspección es velar por el pleno cumplimiento del derecho a la educación de nuestra infancia; la inspección debería velar, con mayor intensidad, por el derecho a la educación de todos, defendiendo las medidas necesarias para favorecer la inclusión y garantizar la equidad, la igualdad de oportunidades y la calidad educativa para todos. La educación, aunque no guste a algunos sectores, es el fundamento de un sistema basado en la justicia social, y no debe reducirse a pura retórica sino que debe ser efectiva.

Para conseguirlo, sería necesario, además, una mayor formación pedagógica de los inspectores. Si la inspección debe impulsar los cambios metodológicos y pedagógicos en los centros, nos encontraremos que no todos sus miembros poseen la experiencia y la formación adecuada. Hay quien piensa que basta con tener conocimientos sobre normativa, organización y gestión; sin embargo, no parece suficiente.

Si preguntamos, algunos maestros, probablemente, optarían por tener la misma inspección que hay en los países nórdicos, es decir, ninguna; pero eso tampoco mejoraría las cosas, su función es necesaria, hace falta cambiar no eliminar.

Nuestra experiencia ante la formación inicial de directores que hemos recibido

Maria Pilar López

Ana Inigo

Profesoras del IES Goya de Zaragoza

Como candidatas a formar parte del nuevo equipo directivo del instituto Goya en calidad de Directora y Jefe de Estudios adjunta respectivamente, hemos tenido la ocasión de participar en el llamado “Programa de formación inicial de directores”.

Cuando nos presentamos al concurso de selección partíamos de una experiencia de equipo directivo previa, si bien hasta la fecha no habíamos podido recibir una formación institucional. Como somos dos mujeres con experiencia en equipos directivos (jefas de estudios, secretaria, vicedirectora, responsable de gestión de calidad,...), en principio estábamos exentas y no era necesario realizar el programa de formación inicial para obtener el nombramiento, pero quisimos participar voluntariamente, porque creemos en la necesidad de actualización y formación permanente en nuestro trabajo.

El programa de formación inicial para directores ha tenido lugar entre los meses de abril y mayo en el CIFE María de Ávila y lo codirigen la Inspección Educativa y el Servicio de Formación del profesorado. Hemos participado unos 40 docentes, mayoritariamente de colegios públicos y un tercio de institutos de las tres provincias. En nuestra opinión ha estado bien estructurado, una primera parte con seis sesiones teóricas en las que se tratarían temas generales y vitales para la organización escolar, junto a un trabajo de revisión del proyecto de dirección, incluyendo contenidos del curso teórico. La segunda parte consistía en un periodo de prácticas que tenía como objetivo armonizar los contenidos del curso teórico con la práctica cotidiana en el ejercicio de la función directiva, acompañados por directores expertos, en nuestro caso, José Vicente Ladaga, director del IES Pedro de Luna y Mariano Quílez, director del IES Miguel Catalán.

1. Curso teórico

La elección de los ponentes y tutores del programa prometía, tanto por su prestigio como por su trayectoria profesional: el Subdirector General adjunto de la Inspección Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Director de la Inspección educativa, inspectores, profesores de la Universidad, asesores de la DGPEEP, asesores de la UPE, directores y jefes de estudio de centros educativos,... A algunos de ellos ya habíamos tenido ocasión de escucharlos en los cursos de formación de equipos directivos que todos los años organiza el Fórum Aragón en nuestro instituto, pero nos interesaba volver a escucharlos.

El día 9 de abril y tras la apertura oficial del programa en el auditorio del Conservatorio Superior de Música, tuvo lugar la primera ponencia a cargo del Subdirector General Adjunto de la Inspección Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Avelino Sarasúa, quien disertó sobre “La Dirección Escolar en la LOMCE”. Nos dejó interrogantes como la profesionalización de la dirección escolar, las atribuciones y competencias del director en la LOMCE, la formación del director para ejercer un liderazgo pedagógico, el liderazgo en los resultados académicos,... pero realizó una síntesis de lo que el curso debía aportarnos. Las funciones de un buen director para que un centro educativo funcione correctamente se resumían, según él, en cinco: el director tiene que ser la persona que lidera y marca el rumbo con un proyecto educativo a futuro, tiene que estar rodeado de un buen equipo de personas y saber trabajar en grupo y delegar siempre coordinadamente, tiene que saber comunicar al resto del equipo docente, alumnado y familias para que la información sea fluida y recíproca, debe gestionar el cambio educativo del centro a través de esa visión de futuro que hemos mencionado antes con el proyecto de centro, y por último, lograr resultados en relación a ese proyecto de futuro y además saber comunicar y dar a conocer esos resultados y lo que se está realizando en ese centro. Después hubo una mesa redonda en la que nos expusieron tres modelos de dirección en un CRA, un CEIP, un CEPA y un IES de personas muy comprometidas con la enseñanza y con unos proyectos de dirección muy diferentes, pero con un buen proyecto de centro y una buena reflexión de lo hecho hasta ahora y de su camino a futuro. Nos gustó mucho el entusiasmo del director que representó a los institutos.

La segunda de las intensas sesiones se celebró en el CIFE María de Ávila el 29 de abril. Los temas de las sesiones teóricas intentaron dar una visión global de todo lo que hay que saber para dirigir un centro educativo, así como su organización y gestión. Unas ponencias fueron más prácticas y otras más teóricas, pero todas ellas cumplieron el objetivo de formar y guiar en la ardua tarea de dirección con las diferentes ponencias. En la primera parte, Juan Salamé, Inspector de Educación nos habló de “Organización de centros y elaboración de documentos institucionales. Repercusión de la implantación de la LOMCE (competencias del director, Consejo Escolar, E. Primaria y FPB)”. Supo resumir los aspectos estructurales más importantes que un director tiene que tener en

cuenta en su centro. Temas del día a día en un centro educativo como el funcionamiento de los órganos de coordinación, el régimen de funcionamiento, el horario general de centro, de alumnos y profesorado, los derechos y deberes de los alumnos, las diferentes asignaturas y la optatividad, los proyectos educativos de centro, las programaciones didácticas, la formación del profesorado, el bilingüismo, etc. y nos dejó un buen material para consultar. En la segunda parte, la ponencia "La dirección de los centros educativos y los procedimientos administrativos. La LRJAPYAC. Supuestos prácticos" corrió a cargo de Marta Oroz y Roberto Gil, inspectores de educación, que consiguieron tenernos atentos hasta el final a pesar de lo arduo del tema y después de 6 horas de trabajo, aportándonos la visión jurídica de la Administración Pública, y la función del director como representante del centro y de la Administración. Ambos supieron transmitir perfectamente tanto la Ley de procedimiento administrativo, como las limitaciones y diversa documentación que de ella se derivan, así como también ejemplos prácticos. Definitivamente vimos que la Inspección lidera la coordinación y la información a los centros de una forma directa y cercana.

El día 5 de mayo tuvo lugar la tercera sesión en el CIFE María de Ávila y se dividió en tres partes. La primera ponencia fue "Herramientas y estrategias para dirigir un centro" del profesor de la Facultad de Educación de Zaragoza, José Luis Bernal que nos dejó diez destrezas/comportamientos de un líder: transmite ilusión y entusiasmo, escucha y se pone en el lugar del otro, asume la responsabilidad del cargo, consigue la implicación de todos en una idea, trabaja en equipo, asume el liderazgo, hace las reuniones productivas, asume riesgos, estructura canales de comunicación adecuados y tiene sentido del humor. La segunda parte fue un taller muy dinámico, "Liderazgo educativo", a cargo de Sandra Vázquez, profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Huesca quien nos hizo reflexionar sobre el liderazgo en los centros y su importancia a la hora de coordinar el equipo humano y educativo. La última parte, consistió en la ponencia "La responsabilidad jurídica de los centros docentes y de los directores" a cargo de Javier Galicia, Jefe de Estudios del IES Gallicum de Zuera, buen comunicador de la responsabilidad que se puede derivar de cualquier acto, tratando temas como la responsabilidad por accidentes escolares y

su protocolo de actuación, la protección de datos, la administración de medicamentos y el protocolo de primeros auxilios, criterios y protocolos ante padres separados, actividades escolares (complementarias y extraescolares), prevención de riesgos laborales y la responsabilidad de los docentes, que nos dispuso algunas dudas y nos dejó un material de consulta muy interesante.

En la cuarta sesión del día 8 de mayo el tema fue la evaluación. Comenzó Ignacio Polo, inspector de educación con la ponencia "El currículo y la evaluación en la LOMCE", quizá la ponencia más teórica por todas las implicaciones que de la LOMCE se derivan. Supo resumir por una parte los resultados de España en las evaluaciones externas y su causalidad a través de un exhaustivo análisis de los estándares de aprendizaje para el alumna-

do, el desarrollo de las pruebas de evaluación, el sistema de selección de profesorado, la formación docente y los planes de mejora, así como la exposición de las competencias claves y todo lo que de ellas se deriva. Después de un descanso siguió Ana Ortells, también inspectora de educación con "La evaluación de los alumnos. Problemas detectados por el servicio de inspección en sus actuaciones prioritarias. El proceso de reclamación contra las calificaciones finales". Nos hubiéramos quedado toda la mañana hablando y comentando los problemas que la evaluación de los alumnos presentan a la Dirección de un Centro: la normativa, revisiones de programaciones, las reclamaciones, la documentación de la evaluación y todo lo que de ella se deriva ya que la evaluación es una inquietud constante tanto a

nivel docente como de alumnos y familias. Nos aclaró bastantes dudas y nos dio interesantes pautas para resolver estos problemas. En la tercera parte, Luis Mallada, Director de la Inspección Educativa expuso la ponencia "Implicación de los directores en la evaluación y autoevaluación del centro y en la mejora a través de los planes de formación". Plantea la figura del director multifuncional, con un papel clave de evaluador para conocer y mejorar de una forma planificada y con rigor. Esta evaluación objetiva se instrumentaría detectando las zonas de mejora primero, con unos criterios procedimentales para su ejecución. Donde desde la Administración, centros educativos, directores, profesores y alumnado deben ser evaluados. Después, Ángel Alonso, director del CIFE Juan de Lanuza nos explicó el nuevo modelo de formación. Y

Consideramos que la formación para el desempeño de la función directiva es fundamental y sería conveniente seguir con la formación permanente a lo largo del próximo curso en temas como: liderazgo pedagógico, evaluación, trabajo en equipo, participación e implicación en proyectos comunes, toma de decisiones y asunción de responsabilidades, gestión de proyectos, habilidades sociales, gestión de la participación

por último, Eusebio Rodríguez, director del IES Avempace desde hace más de 20 años nos explicó algunas experiencias en su centro, priorizando la convivencia como pilar fundamental.

La quinta sesión del día 14 de mayo tuvo dos partes. En la primera parte se nos intentó dar algunas pinceladas sobre Programas Educativos del Departamento de Educación: los programas TIC como "Anticipate" o "facilit@mos" con Salvador Macipe y José Manuel Herranz, los programas de potenciación de lenguas extranjeras PIBLEA y POLE con Milagros Liberal que nos hizo una buena síntesis de estos programas y nos recordó convocatorias y requisitos para acceder a ellos, y los programas de educación inclusiva con Rafael Lizandra y Encarnación Castillo. La segunda parte trató sobre "Gestión económica" y el ponente fue Javier Longás del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza, con un claro resumen de cómo elaborar la planificación del presupuesto del centro y el registro de procedencia de fondos.

La sexta y última sesión del día 19 de mayo comenzó con la presentación del polémico "SIGAD", a cargo del ponente Manuel Franco, de la Dirección General de Ordenación Académica, el cual nos dio una visión general de la nueva aplicación de gestión académica y didáctica para centros de educación secundaria, permisos, matrícula, configuración de enseñanzas y cursos... así como el soporte de ayuda técnico para solucionar los posibles problemas que vayan surgiendo con el uso. Tras el descanso, Miguel Tolosa, Secretario Provincial de Teruel, trató el tema de "Gestión de personal no docente: conserjes, administrativos, auxiliares y otros" de forma bastante amena. Nos aportó una visión real de todo el personal que el director de un centro educativo tiene a su cargo, sus implicaciones y problemas que de ello pueden derivarse, también nos recordó toda la información sobre la jornada y horarios, vacaciones, permisos, moscosos...

En la última sesión se nos explicó a grandes rasgos "La Administración educativa: organización de los Servicios provinciales y los Servicios centrales" que fue impartida por los inspectores de educación José Miguel Lorés y Enrique Viscor. Tuvimos a continuación una comida en la que participamos la mayoría de los asistentes al curso donde nos relajamos y cambiamos impresiones de las sesiones teóricas que habíamos tenido. Tras el relax hubo una ponencia a cargo del profesor de la Universidad de Barcelona, Ramón Flecha, titulada "Actuaciones de éxito: fundamentación teórica", muy impactante, y para finalizar, las directoras del Colegio Cantín y Gamboa de Zaragoza nos contaron su experiencia de transformación del

centro en comunidad de aprendizaje.

En suma, los temas de las sesiones teóricas intentaron dar una visión global de todo lo que hay que saber para dirigir un centro educativo, así como su organización y gestión. Unas ponencias fueron más prácticas y otras más teóricas, pero cumplieron el objetivo de formar y guiar en la ardua tarea de dirección.

2. Periodo de prácticas

Finalizado el curso teórico, el periodo de prácticas fue muy enriquecedor. Una de nosotras tuvo como tutor a Mariano Quílez director del IES Miguel Catalán y la otra José Vicente Ladaga director del IES Pedro de Luna. Ambos nos abrieron las puertas de sus centros y nos acogieron como si fuéramos uno más para enseñarnos el funcionamiento de los mismos, respondieron a las dudas, nos facilitaron documentación y nos relajaron un poco. Para ellos y desde aquí, mil gracias, porque la teoría está muy bien, pero sin la práctica no sería nada.

3. Valoración final

Por último, nos gustaría dejar unas reflexiones sobre la formación inicial para directores. El momento de la formación, durante los meses de abril-mayo y en seis sesiones teóricas muy intensas, por una parte es muy adecuado al ser el periodo anterior al acceso del puesto, pero por otra parte, se pierden muchas clases con los alumnos y al ser tan intenso, cuesta asimilar todos los contenidos.

No obstante, consideramos que la formación para el desempeño de la función directiva es fundamental y sería conveniente seguir con la formación permanente a lo largo del próximo curso en temas como: liderazgo pedagógico, evaluación, trabajo en equipo, participación e implicación en proyectos comunes, toma de decisiones y asunción de responsabilidades, gestión de proyectos, habilidades sociales, gestión de la participación,... Pensamos además, que esta formación debería completarse a todo el equipo directivo, porque como equipo de trabajo debería haber una formación común y unificada. Por lo mismo, la tutorización de un director sin experiencia alguna sería necesario extenderla a otros miembros del equipo directivo a lo largo del primer año, al menos, en el caso de aquellas personas que no hayan estado antes en ningún equipo directivo, ya que habrá cuestiones que

surgirán en el día a día, y que, quizá no sepan resolver sin consulta previa.

En definitiva, pensamos que esta formación inicial de carácter institucional que hemos recibido nos ha aportado elementos teóricos y prácticos que van a orientar nuestra labor en el equipo directivo.



Noticias y eventos

El CEIP Ramiro Solans de Zaragoza escuela de éxito

El pasado mes de mayo se celebró en Oviedo el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, con el lema "Escuelas de Éxito, Características y Experiencia".

Por primera vez participaron de forma activa 17 centros procedentes de cada comunidad autónoma que han destacado por sus experiencias de éxito escolar.

Aragón realizó una primera selección de centros a partir del reconocimiento y los premios obtenidos tanto en el ámbito territorial como estatal.

Finalmente la experiencia seleccionada sería la presentada por el CEIP Ramiro Solans de Zaragoza con su proyecto global de centro: "Entre todos".

En enlace siguiente encontrareis información elaborada por el propio centro sobre el proyecto "Entre todos":

http://www.educaragon.org/files/experiencia_ceip_ramiro_solans.pdf

En los actuales currículos, la noción de competencia destaca por un lado, por la influencia de la motivación y del componente afectivo y por otro, porque amplía los aprendizajes necesarios para adaptarse con éxito a la sociedad.

Así, no es suficiente con conocer, es necesario además aprender a convivir, a trabajar en equipo, a pensar en el otro y a actuar de forma solidaria. Es en este contexto, en el que las actividades teatrales en las que participan los alumnos adquieren todo el sentido.

El teatro es una disciplina con un gran potencial educativo, al igual que el video o el cine, la música y las artes en general. Ayuda a conocerse a sí mismo, a conocer a los demás y a vivir otras vidas. El teatro además contribuye a potenciar habilidades más generales, como trabajar en equipo, el esfuerzo, la constancia y la memorización. La OEI propone que las actividades teatrales formen parte de la dinámica educativa y contribuya

a desarrollar la sensibilidad, la expresión, la comunicación y el esfuerzo.

Podéis descargar el libro en el siguiente enlace:

<http://www.oei.es/publicaciones/MetasTeatro.pdf>

Nuevo libro de la colección Metas educativas 2021 de la OEI

Desde que las evaluaciones internacionales han adquirido una gran influencia en los diseños de los sistemas educativos, encontramos que las áreas instrumentales como las lenguas y las matemáticas no solo ocupan la mayor parte del tiempo escolar sino que además concentran la preocupación por alcanzar los mejores niveles en las evaluaciones externas. Esto ha hecho que en muchas ocasiones nos olvidemos que junto a estos aprendizajes existen otros, vinculados a las relaciones sociales y a la formación cívica y ética que son también imprescindibles para la formación de los alumnos.



Presentación del informe PISA sobre resolución de problemas y crítica entre los expertos

Cada vez son más conocidos, incluso fuera del ámbito educativo, los estudios PISA realizados cada tres años por la OCDE, y que evalúan los conocimientos y las habilidades de los alumnos de 15 años (al margen del curso que realizan) en comprensión lectora, matemáticas y también ciencias.

Durante los días 1 y 2 de abril se celebró en Madrid el Congreso PISA 2012 Evaluación por ordenador y resolución de problemas organizado por el Instituto Nacional de Evaluación educativa (INEE) y el Consejo Escolar del Estado. En la ponencia

cia inicial contó con el analista de la OCDE Pablo Zoido, del que encontrareis un enlace a su intervención. También podéis encontrar más información sobre el desarrollo de las sesiones.

En las jornadas se debatieron entre otras cuestiones, la competencia del alumnado en la resolución de problemas y se presentaron también avances del informe 2015. Hay que tener en cuenta que las próximas pruebas se realizarán íntegramente por ordenador.

Así mismo, se extiende la polémica relacionada con las pruebas. El pasado día 6 de mayo, un grupo de expertos educativos publicaron en el diario *The Guardian* una carta dirigida al director de PISA, Andreas Schleicher titulada: "OECD and Pisa tests are damaging education worldwide-academics" en el que critican las pruebas de la OCDE y rechazan sus efectos perjudiciales en los sistemas educativos por la grave influencia en las decisiones políticas. Los interesados podéis encontrar en un enlace el texto íntegro.

Por último, tenéis también un enlace a la entrevista realizada por Lola García-Ajofrín para el periódico *Escuela* al promotor de la carta, el profesor de la Universidad estatal de Nueva York en Albany, Heinz-Dieter Meyer.

http://redesoei.ning.com/video/congreso-pisa-2012-pablo-zoido?xg_source=activity

<http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics?CMP=twl_gu

http://gigantesdelaeducacion.com/meyer-quien-diga-tener-una-bola-de-cristal-en-educacion-es-un-charla-tan/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+gigantesdelaeducacion+%28GIGANTES+DE+LA+EDUCACION%3%93N%29

Fallecimiento de Benno Sander

A comienzos del mes de abril recibimos la noticia del fallecimiento de **Benno Sander**, que fue presidente de ANPAE, la asociación brasileña con la que participamos en los Congresos Iberoamericanos, el penúltimo celebrado precisamente en Zaragoza y en el que participó activamente. Compartimos con él también las Jornadas de Oporto durante la realización del IV Congreso Iberoamericano.

En la actualidad había puesto en marcha *InterEduc*, un Fórum internacional de Política y Administración Escolar con participación de expertos principalmente latinoamericanos, aunque tam-



bién portugueses, españoles y norteamericanos. Desde el FEAE hemos enviado condolencias a los compañeros de Brasil, a través de la presidenta de ANPAE Marcia Aguiar.

En el Consejo General de septiembre a celebrar en Oviedo, en el transcurso de las XXIV Jornadas estatales, está previsto repartir uno de sus libros en el que desarrollaba sus ideas sobre la cooperación internacional en el ámbito de la administración escolar, su título es: "**Construyendo puentes de cooperación internacional**".

Los interesados podéis obtener más información de su obra y su legado en la página de *InterEduc*.

<http://www.intereduc.com.br/es/>

El Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte se traslada

Después de muchos anuncios y diferentes planificaciones, por fin el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte se traslada y se instalará en el antiguo recinto de la Expo de Zaragoza, concretamente en la calle Pablo Picasso 65D. El Departamento ocupará tres de las cuatro plantas del que fue el pabellón de México de la Expo. Esto va a suponer un importante ahorro al Departamento que hasta ahora ocupaba tres plantas de oficinas de alquiler en la avenida Gómez Laguna. El traslado se hará de forma escalonada y se prolongará desde el 26 de mayo hasta el 19 de junio.

La situación de las TIC en la educación. Entrevista con Francesc Pedró

El Instituto Iberoamericano de TIC y Educación celebró en Buenos Aires en abril de 2014 las Jornadas IBERTIC. En el marco de las Jornadas, la periodista argentina Silvia Bacher, especializada en temas educativos, realizó una larga e interesante entrevista a Francesc Pedró, jefe de la Sección de Asesoramiento en Políticas Sectoriales y TIC en la Educación de la UNESCO. Los temas tratados fueron la situación de las TIC en la educación, tanto en un plano

global, como nacional y su repercusión en la escuela. Ahora podemos ver el video tanto de su conferencia como de la entrevista, de casi 45 minutos, en las siguientes direcciones:

<http://www.ibertic.org/novedades/spip.php?article407>

<http://www.ibertic.org/novedades/spip.php?article401>

Estado de opinión del profesorado de enseñanza secundaria

La Plataforma en Defensa de la Escuela Pública de Zaragoza ha promovido una encuesta entre el profesorado de enseñanza secundaria de los centros públicos aragoneses. El objetivo de la misma era conocer el estado de opinión de los docentes teniendo en cuenta los cambios que se han ido sucediendo en los últimos cursos.

La encuesta se ha realizado entre profesores de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos que desempeñan su tarea en centros públicos de las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cabe destacar que contestaron a la misma un total de 141 profesionales entre los meses de enero y abril de 2014; participaron profesores de 34 centros educativos. Según informan, la mayor participación se dio en la ciudad de Zaragoza (102 encuestados de 20 institutos), pero se recogió información también de Huesca y Teruel, así como de Calatayud, Cariñena, Utebo y Zuera; Almudévar, Biescas, Sabiñánigo; y Alcañiz, Alcorisa, Monreal del Campo.

En el mes de mayo dieron a conocer el INFORME EJECUTIVO en el que recogen los resultados. En principio consideran que los resultados coinciden con la hipótesis inicial, y es que existe “un callado pero fuerte malestar entre los docentes por los efectos que los recortes han supuesto en el sector educativo”.

El documento completo, que podéis consultar en la dirección que se encuentra a continuación, lleva por título “Estado de opinión del profesorado de enseñanza secundaria del sector público en la C. A. de Aragón (2013-2014)” y recoge de forma detallada las conclusiones de sus autores.

<http://plataformaescuelapublicaz.files.wordpress.com/2014/05/nota-de-prensa-estado-opinion-3b3n-profesorado-secundaria-arag-3b3n.pdf>

La maestra Adelina Jiménez entrevistada en Cuadernos de Pedagogía

Adelina Jiménez fue la primera maestra de etnia gitana de España. Estudió la primaria y el bachillerato en Ayerbe y después Magisterio en Huesca; trabajó en las Anejas y una vez aprobadas las oposiciones pasó por localidades como Olsón (un pueblo del Sobrarbe), Albalate de Cinca y Monzón.

Con 67 años, reside en Monzón y está retirada desde hace siete; sin embargo, continúa ocupada intentando convencer a los jóvenes gitanos de lo importante que es seguir sus estudios, formándose para ocupar puestos de responsabilidad en la sociedad.

Además de contar su experiencia como docente, a lo largo de la entrevista concedida a Amelia Almau, cuen-



ta también su lucha actual por animar a los jóvenes a seguir sobretodo en la enseñanza Secundaria. Está convencida de que es una cuestión de tiempo y que el trabajo permanente de instituciones, fundaciones y asociaciones nos llevarán a la plena escolarización.

Aborda también su experiencia como maestra y aspectos como la cultura gitana o el racismo.

La entrevista de esta mujer intrépida se puede leer en el siguiente link:

http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4slIAAAAAEAO29B2AcSZYIj9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasggcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8_lorZ7LMXp3v03Ht4b2_33i-8zOumqJaf7e3s7u_c33mAD4rz66fV9M31Kv_sPCub_Bfmk6p6G7z3-5v2_w-ybo_qUQAAAA=WKE

Un blog contra el fracaso escolar

El profesor Carlos Guerra ha puesto en marcha un blog contra el fracaso escolar. Le mueve, según explica, una obligación ética con las futuras generaciones por la situación que viven en el sistema educativo y en el que muchos fracasan académicamente. El blog nace como un intento de promover la reflexión entre estudiantes, profesores, padres y madres.

Carlos Guerra, trabaja actualmente en la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, y gestiona los Programas de Evaluación de la Investigación y de la Actividad Docente del Profesorado de las Universidades de esta Comunidad. Ha sido profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Valladolid. En el siguiente enlace podéis encontrar más información:

<http://fracasoacademico.wordpress.com/>

Un sistema educativo descentralizado que posibilita un modelo educativo aragonés

Hacia un modelo educativo aragonés. Las transferencias educativas en España y la configuración de modelos educativos autonómicos. El caso de Aragón: ni tan iguales ni tan diferentes.
Jiménez Sánchez, Jesús M^a
Cortes de Aragón
Zaragoza, 2014

Una novedad bibliográfica de interés en el panorama educativo aragonés es la reciente publicación de un libro de Jesús Jiménez Sánchez, inspector de educación, titulado: *"Hacia un modelo educativo aragonés"* con el subtítulo *"Las transferencias educativa en España y la configuración de modelos educativos autonómicos. El caso de Aragón: ni tan iguales ni tan diferentes"*, publicado en mayo de 2014 por Las Cortes de Aragón en la serie Derecho, nº 12.

El libro es un resumen de su tesis doctoral, defendida en la UNED, en el que se ofrece además una amplia panorámica sobre la descentralización educativa en España. Para ello ha utilizado una abundante documentación, junto a entrevistas a docentes y a personas que han ostentado importantes responsabilidades políticas en el campo de la educación. La obra aborda la construcción del llamado "modelo educativo aragonés" contemplado en nuestro Estatuto de Autonomía, un proyecto inacabado que comenzó a gestarse antes de recibir los trasposos de competencias educativas en 1999 y que, como afirma el autor, a lo largo de estos años se comprueba que se han ido definiendo ciertos rasgos

propios del mismo dentro del sistema educativo español.

El contenido del libro se distribuye en cuatro capítulos y unas conclusiones. Prologa la obra D. Antonio Embid, catedrático de Derecho Administrativo de la universidad de Zaragoza. En el primer capítulo se aborda la descentralización educativa en Europa y en España; en el segundo, las transferencias educativas en Aragón; en el tercero, la ejecución de las transferencias educativas en Aragón y en el cuarto, el consenso político-social y el discurso de agentes representativos en el desarrollo del modelo educativo español. En este último plantea un interesante tema como es la adaptación del modelo al territorio aragonés (escuela rural, comarcalización, mapa escolar, FP, innovación educativa y política de personal), así como los rasgos diferenciales del sistema educativo en Aragón. Termina el libro con unas conclusiones generales que ocupan 22 páginas, de las que quiero destacar lo siguiente:

"...de los datos extraídos de esta investigación puede afirmarse que en España no existen "diecisiete sistemas educativos diferentes", ni siquiera, en este momento, tantos modelos educativos como Comunidades Autónomas, sino un único sistema educativo con el suficiente grado de descentralización para posibilitar que cada Comunidad Autónoma, como es el caso de Aragón, pueda desarrollar un proyecto propio diferenciado que solo a medio plazo podrá desembocar en un "modelo educativo autonómico".

La configuración y consolidación de un modelo educativo territorial es un largo y complejo proceso que requiere medios suficientes para desarrollar el proyecto, voluntad política del Gobierno regional, compromiso de la comunidad educativa y amplio reconocimiento social" (pág. 208)

Creo que el libro tiene interés para cualquier persona interesada por la educa-

ción aragonesa, pero sobre todo para los responsables políticos autonómicos, comarcales y locales, los técnicos de la Administración autonómica, los inspectores de educación, los directores de centro, los profesores y estudiantes de la Facultad de Educación, los partidos políticos, las organizaciones sindicales y patronales, etc.

Desde el Forum de Aragón damos la enhorabuena a nuestro asociado y compañero de trabajo, Jesús Jiménez por su doctorado y por este nuevo libro. Jesús es conocido en nuestra Comunidad autónoma por las responsabilidades políticas que ha desempeñado en la educación y en la enseñanza superior y por su continua presencia en medios como "Cuadernos de Pedagogía", "Escuela" y en "El Heraldo escolar". Sin embargo, pocos sabrán que fue uno de los fundadores de nuestro Forum de Aragón allá por los años 90.

Ángel Lorente Lorente
Presidente del Fórum de Aragón



Sobre el compromiso ético del profesorado

Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat

Relats, Vicenç (coord.)

Fundació Jaume Bofill – Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
Barcelona, 2013

Al comenzar el año 2014 se presentó esta obra colectiva patrocinada por la Fundación Bofill a partir de la publicación de un documento elaborado, en un largo proceso de participación, por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña.

Estamos ante un trabajo coral en el que han intervenido un gran número de profesionales (no solo de la educación) para reflexionar entorno al compromiso ético del profesorado. En el mismo participan periodistas, maestros y profesores de todos los niveles educativos, desde infantil hasta la universidad.

El libro recoge las principales ponencias y debates presentados en un ciclo que tuvo lugar en diez ciudades catalanas a lo largo del primer trimestre de 2012 (organizado por la propia FMRPC y la Fundación Bofill). Además coincidieron con la emisión de la serie documental titulada "Mestres" que emitió el canal público catalán TV3. A pesar de haberse desarrollado todo el proyecto en Cataluña, tanto las reflexiones como las conclusiones desbordan la delimitación y pueden generalizarse a otros territorios.

Los temas abordados son muchos y pretenden contestar desde diferentes perspectivas a la pregunta del libro: ¿Qué quiere decir hoy ser

maestro? Por eso, se habla, en primer lugar, del éxito y del fracaso educativo y a quién corresponde la responsabilidad; de la evaluación, entendida desde una concepción integral, tan diferente al modelo hegemónico; de los límites que debemos aceptar todos para facilitar la convivencia en las aulas; de cómo potenciar el gusto de nuestros alumnos por aprender; de la necesidad de escuchar a los alumnos, tanto niños como adolescentes, y también a los padres y madres.



las escuelas, entre el profesorado y el alumnado, apostando por un liderazgo compartido y comunitario que tenga como finalidad precisamente el éxito educativo.

Pero también ¿cómo se debe implicar el profesional en la tarea educativa del centro? ¿Cómo conseguir que un equipo educativo funcione como un equipo y no como la suma de cargos?

El libro recoge también, en el último capítulo, el documento elaborado por los maestros catalanes en un proceso amplio de participación y debate sobre la ética en la actividad docente. Un tema olvidado en los últimos años y que adquiere especial relevancia en la situación actual de crisis del sistema, en el que los recortes y el cambio de prioridades en las administraciones deja a una parte de la población infantil en una situación precaria. El documento tiene

Seguimos: de la responsabilidad educativa compartida entre escuela y familia; de cómo entender y gestionar la diversidad cultural y la interculturalidad (ahora ya casi olvidada), del liderazgo necesario en

por título: "El compromiso ético del profesorado". Este debate fue promovido por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica a partir de la propuesta hecha por el Grupo de Maestros del Ripollés en el año 2009.

La educación en Cataluña sigue estando en la vanguardia de nuestro país y trabajos como este muestran la capacidad y el compromiso de toda una sociedad para implicarse y sentirse responsable de la educación de su infancia y de su juventud.

Pero quizá lo más revelador es el compromiso de su profesorado en un momento histórico en que la sociedad, que sufre profundos cambios, se cuestiona los fines de la educación e introduce objetivos que hasta ahora no se habían planteado.

Parece necesario abordar la educación no solo desde un plano profesional, que sin duda es imprescindible, sino también con la complementariedad que supone el compromiso. El profesorado debe enfrentarse en su desempeño con toda una serie de dificultades sociales, culturales y económicas que pueden llegar a condicionar negativamente los aprendizajes y los progresos de sus alumnos. Solo desde el compromiso ético, que entiende que la educación debe situarse del lado de la defensa de los derechos de la infancia y de la lucha contra las desigualdades.

Este documento comienza manifestando el compromiso del profesorado con la infancia y juventud, y con su educación, garantizando sus derechos, reconocidos internacionalmente, e introduciéndolos en los deberes de la convivencia común. Apuesta también por desvelar el gusto y el placer por aprender, que les haga más libres, más cultos, competentes, autónomos, responsables y felices.

A pesar de lo que siguen pensando muchos profesionales, educar o enseñar es una falsa disyuntiva.

F.A.R.

Una cuestión históricamente controvertida

Religión en las aulas. Una materia controvertida

Viñao Frago, Antonio Morata
Madrid, 2014

Estamos ante un trabajo que como el propio autor reconoce se enmarca en la corriente historiográfica de la historia de las disciplinas escolares. Por tanto se centra en el lugar y el estatus que la religión, como asignatura, tiene en las enseñanzas primaria y secundaria; así como en analizar las diferentes concepciones ideológicas en que se sustentan.

Toma Viñao la expresión de “controvertida” de M. de Puelles (2006) que califica de “difíciles” las relaciones entre religión y escuela. Y que además, entiende que “hasta el momento, no ha encontrado una solución satisfactoria para las ideologías e intereses de uno y otro signo”. Estamos pues ante un problema no resuelto que se arrastra a lo largo de la historia educativa de nuestro país y que como afirma el autor nada parece indicar que se vaya a solucionar a corto o medio plazo.

A continuación analiza con rigor la existencia de las diferentes tradiciones académicas e ideológico-políticas sobre la presencia de la Religión en la escuela, distinguiendo entre primaria y secundaria y dedicando un capítulo aparte al periodo del franquismo. Desde el siglo XIX el modelo predominante en primaria ha sido la existencia de la Religión católica como materia obligatoria y excluyente de otras confesiones, impartida por los maestros. A este modelo le surgieron tres excepciones: una en 1870 que eximía a los no católicos de la asignatura, otro en 1913 en la misma línea; y una excep-

ción radical que se produjo entre 1931 y 1939, que declaraba primero voluntaria la enseñanza de la religión católica y a partir de la aprobación de la Constitución, en 1932, se suprimía la presencia en la escuela de toda enseñanza confesional.

En secundaria, la tradición es diferente, la Religión católica fue una materia controvertida y generalmente con un bajo estatus académico, reservado para los dos primeros cursos e impartida por religiosos.

Durante el franquismo hubo un retorno a la confesionalidad del Estado y así

la Religión católica pasó a ser una materia obligatoria y excluyente, evaluable y con efectos similares a las otras materias. Pero además se extendió a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

A continuación, analiza el trato ambiguo que concede la Constitución de 1978 al tema que permite diversas interpretaciones. Así, considera que aunque España es constitucionalmente un estado no confesional, el peso del pasado reciente nos convierte en un país de “una confesionalidad más o menos mitigada”.

En estos años España ha firmado un Acuerdo con el Estado Vaticano (1979) y tres acuerdos de cooperación (1992) con las confesiones evangélica, judía e islámica. El primero es un tratado internacional, mientras que el resto son convenios, esto permite a la religión católica asegurarse una posición destacada y privilegiada ante las demás. La Federación de Comunidades Judías de España defiende que la enseñanza religiosa corresponde exclusivamente a las familias y sinagogas, renunciando a tener acceso a los centros públicos. En cuanto a los convenios con las iglesias evangélicas y las comunidades islámicas se establecen pagos de compensación económica anual “por los servicios prestados por las personas” que imparten

enseñanza. Pero, y es muy importante, no existe relación contractual como en el caso de la iglesia católica. Frente a la posición de las comunidades judías que restringen al ámbito privado su religión, las iglesias evangélicas abogan por una única asignatura aconfesional de Religión. Sin embargo, la comisión Islámica española defiende la enseñanza escolar de la religión islámica con un sistema similar para todas las confesiones.

Viñao estudia la enseñanza de la Religión durante los diferentes gobiernos: UCD (1978-1982), PSOE (1982-1996), PP (1996-2004) y PSOE (2004-2011), con sus respectivas tensiones.

El autor entiende que la falta de acuerdo o pacto entre los dos partidos mayoritarios (PP y PSOE) reside en la enseñanza de la Religión católica y la regulación, el control y la financiación de los centros privados concertados.

También recoge los estudios sobre el alumnado que elige o no la materia de Religión y su evolución, concluyendo que hay un lento pero persistente descenso que varía ampliamente si el centro es privado o público, y teniendo en cuenta el criterio territorial (destacan Cataluña y País vasco, también Baleares como las comunidades con menos alumnado matriculado en Religión).

También tiene en consideración la situación europea, en la que predomina, con variantes, el modelo que da acceso a la escuela pública a las diferentes comunidades religiosas. Con la excepción de Francia, que defiende la laicidad y Reino Unido que desde 1944 prohíbe la enseñanza de doctrinas religiosas concretas.

Viñao recuerda que hay una tradición fallida en España científico-académica, que plantea la enseñanza científica de las religiones o del hecho religioso e irreligioso.

Al acabar su trabajo describe algunos posibles escenarios de futuro, pero el más probable es que se mantenga como una materia controvertida y cuestionada.

F.A.R.





FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

