

APORTACIONES DEL GOBIERNO DE ARAGÓN AL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (MODIFICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN).

Desde el día 5 de septiembre estamos trabajando con diferentes agentes de la comunidad educativa aragonesa para desarrollar y consensuar nuestras propuestas.

En una primera parte, vamos a centrar nuestras propuestas en cinco apartados de contenido general.

En una segunda parte aportamos modificaciones sobre puntos del articulado del Anteproyecto.

PRIMERA PARTE

En los últimos diez años, los distintos informes internacionales sobre sistemas educativos (siempre apoyados en indicadores o estándares de rendimiento) han puesto en evidencia las debilidades y fortalezas de la educación en España. Entre estas últimas destacan la universalización de la educación obligatoria, con tasas de escolarización cercanas al 100%, y un avance en igualdad de oportunidades. Pero las sombras que arrojan las debilidades son profundas y alarmantes: los bajos índices de titulación, el alto abandono educativo temprano, la bajísima tasa de idoneidad y los mediocres resultados alejados de la excelencia.

Estos resultados nos distancian de países de nuestro entorno con similares niveles de renta y de desarrollo económico y social, y ponen en evidencia que el esfuerzo inversor de las Administraciones educativas (central y autonómicas) no ha obtenido el logro esperado.

Esto hace que desde el Gobierno de Aragón consideremos urgente la necesidad de un cambio en nuestro sistema educativo que mejore la cualificación de nuestros jóvenes y mejore los resultados educativos de nuestro país. La mejora en la formación de nuestros jóvenes, necesaria para su desarrollo personal y profesional, tiene consecuencias evidentes sobre el crecimiento económico de nuestra nación, y por lo tanto sobre el nivel de desarrollo, de bienestar y de cohesión social.

La oportunidad y la trascendencia del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) resulta evidente a la luz de lo expuesto. Por otro lado, el planteamiento del Ministerio de reformar la Ley Orgánica de Educación, sin necesidad de formular una nueva ley que rompa con todo lo anterior, posibilita la búsqueda de un consenso social tan necesario en el terreno educativo. Así pues, todo avance partiendo de los logros anteriores, que posibilite el éxito educativo de todos los alumnos sin renunciar al fomento de la excelencia en todos los niveles, contará con el respaldo del Gobierno de Aragón.

Los estudios internacionales, apoyados de manera rotunda en múltiples evidencias empíricas, enumeran, entre los factores generadores de una clara mejora educativa los siguientes: la cultura de la evaluación externa, la autonomía de los centros educativos, la simplificación y clarificación del currículo, y la flexibilización de las trayectorias.

Vamos a estructurar la exposición de los planteamientos del Gobierno de Aragón respecto a la LOMCE en estos cuatro puntos (coincidiendo con la dinámica de la Comisión General de Educación y del Consejo escolar del Estado) y añadiendo un apartado más sobre aspectos variados.

APARTADO 1º: LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN Y EL ENFOQUE EDUCATIVO HACIA INDICADORES DE RENDIMIENTO

Existen evidencias científicas, empíricas, a nivel internacional con la suficiente solidez como para afirmar que la evaluación externa tiene un impacto notable sobre el rendimiento de los alumnos. Si además esta evaluación es de naturaleza formativa, es decir, que de sus resultados se derivan conclusiones, consecuencias, mejoras y ajustes, que se plasman en cambios reales en la metodología y estrategias de enseñanza del profesorado, la mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos viene establecida, en términos porcentuales, en más de 40 puntos.

El guión expositivo de este apartado lo estructuramos en los siguientes guiones:

- 1. Indicadores frente a contenidos.

Las distintas leyes educativas que se han venido sucediendo en nuestro país han tenido un elemento común: todas ellas se han basado en el control de los procesos, es decir, en el diseño rígido de un currículo, entendido éste como un mero desarrollo de contenidos, cuya máxima expresión es la actual LOE con su posterior desarrollo normativo. Esta obsesión por el diseño de contenidos era compartida por la mayoría de las administraciones educativas autonómicas, pues en el porcentaje que se les reservaba para establecer currículum, se esmeraban por plasmar una taxonomía de contenidos, horas, cursos y ciclos, cuyo control constituía la labor principal de la inspección educativa.

En cualquier caso, la atención a los resultados del proceso educativo quedaba en un segundo plano, relegado a algunas evaluaciones muestrales de final de etapa, a las evaluaciones censales sólo de diagnóstico, y a un tímido intento por darle un carácter formativo a estas evaluaciones de modo que los centros estableciesen planes de mejora, más o menos trabajados, más o menos exigibles y con escaso seguimiento, en términos generales. La difusión de estos resultados quedaba siempre diluida en unas informaciones generales. Los altos índices de fracaso escolar seguían creciendo (resultados académicos), los niveles de los alumnos españoles en las pruebas internacionales (resultados de diagnóstico) iban a peor, pero las administraciones educativas no le daban importancia a estos indicadores.

Es necesario y urgente un cambio de enfoque de todo nuestro sistema educativo, después de constatar durante muchos años el fracaso del planteamiento actual.

Desde el Gobierno de Aragón planteamos un cambio de enfoque del control de procesos al control de resultados. Esto es, que la LOMCE centre sus planteamientos en establecer de manera clara y definida los objetivos a alcanzar por los alumnos (y por el propio sistema educativo) al final de cada etapa. Estos objetivos tienen que venir enunciados en términos de estándares de rendimiento y en coherencia con el modelo de competencias básicas, deben ser comunes a todo el territorio nacional, y han de ser

evaluados por la administración educativa a través de pruebas externas con valor académico (un valor no absoluto, como luego expondremos, pues hay que dar más peso al esfuerzo realizado durante todo un curso académico que no al resultado de una sola prueba).

Este cambio de enfoque permite plantear una mayor autonomía real de los centros educativos, pues la Administración ya no está tan pendiente de una organización, de una distribución rígida de contenidos curriculares, sino que permite que cada centro se adapte a su alumnado, a su entorno, a sus planteamientos de mejora, para luego rendir cuentas con los resultados obtenidos. La Administración vela por la mejora de los indicadores de rendimiento de los centros, y éstos establecen la organización, la metodología y las estrategias que les permitan alcanzar esta mejora

Este planteamiento (que no es nuevo, pues es el que se plantea desde hace años en los países del norte de Europa), nos va a permitir aplicar, de manera natural y sencilla, el modelo europeo de evaluación por competencias básicas en los centros educativos. Es imposible entender y trabajar en el modelo de competencias básicas desde el currículo, pues se aplican a resultados finales.

Un ejemplo clarificador: Las familias no mandan o mandamos a los hijos al colegio para que estudien 4 horas de lengua, 3 de conocimiento del medio, 4 de inglés, etc. sino para que sepan leer, comprender lo que leen, sepan sumar, puedan entender y expresarse en inglés, sepan convivir, reconozcan los monumentos... es decir, para que adquieran unas competencias finales.

- 2. Estándares generales.

Sólo es posible establecer objetivos orientados a resultados, si estos resultados responden a unos estándares generales y comunes (ejemplo PISA). En ese sentido, apostamos por unas pruebas comunes, en un % considerable, para todo el territorio (cuando las comunidades autónomas solicitamos a PISA una ampliación de muestra no planteamos problemas territoriales o competenciales).

- 3. Evaluaciones externas de final de etapa con efectos académicos

Para comprobar el grado de consecución de los objetivos, a través de los resultados, desde un estándar general, hemos de ir al final de cada etapa educativa, de otro modo es mejor que quitemos las etapas, pues no serán principio ni final de nada.

Estas evaluaciones finales de etapa han de tener algún efecto académico, pues de otro modo volvemos a centrarnos en los procesos, es decir, en obligarnos a enseñar todo un currículo independientemente de lo que hayamos conseguido o vayamos a conseguir.

Estas evaluaciones han de ser externas al centro (diseñadas, aplicadas y corregidas por personal externo al centro) para poder darles validez y fiabilidad.

Para evitar una "inflación u obsesión evaluativa" y para controlar y racionalizar costes, planteamos que se pueda prescindir de aquellas evaluaciones que sean de carácter muestral (las internacionales ya cumplen esta función) y que las de diagnóstico sean potestativas de cada administración educativa autonómica, pero nunca preceptivas u obligatorias. Cada profesor, en su aula, hace diariamente diagnóstico, luego, ¿merece

tanto esfuerzo económico y de personal, el resultado que obtenemos y el uso posterior de las evaluaciones de diagnóstico?

- 4. Incentivar el esfuerzo y el trabajo

El efecto académico de estas evaluaciones no debe ser tan importante, en una nota final, como el desarrollo académico que un alumno ha realizado a lo largo de los cursos, pues de otro modo transmitimos el mensaje de que lo importante es esforzarse en una única prueba final (nunca el peso de esta prueba puede superar el 30% de la nota final).

Pero es importante que tenga algo de peso no sólo para comprobar si un alumno ha alcanzado competencia en una determinada destreza o área, sino para incentivar a aquellos alumnos que trabajan por la excelencia académica.

- 5. Innovación.

Es la consecuencia lógica de todo lo anterior. Tú, Administración, sociedad, exígeme resultados y déjame buscar la metodología más innovadora y adecuada para lograrlo y mejorarlos.

En definitiva, concretamos nuestras aportaciones en los siguientes puntos:

1. Pruebas externas

- Apoyamos la realización de pruebas externas en el curso final de cada etapa educativa.
- Estas pruebas tienen que ser comunes para toda España, es decir, que respondan a un modelo, metodología y valoración comunes pues, de otro modo, generaríamos sistemas muy diferentes entre comunidades autónomas.
- Estas pruebas ayudarán a recuperar la cultura del esfuerzo, del trabajo y del respeto, y a fomentar el valor de la evaluación.
- Han de quedar concretadas las preguntas ¿quién organiza la prueba?, ¿quién la plantea?, ¿quién la corrige?, y sobre todo, ¿quién la financia?
- Estas pruebas han de venir precedidas por una decidida implantación en los centros de medidas de atención a la diversidad.
- Hay que pensar también en medidas que incentiven el esfuerzo del alumno.

2. Primaria

- Esta prueba tiene que tener valor académico, pero no impedir la promoción a ESO. La decisión de repetición ha de tomarla el equipo docente.
- Proponemos que al finalizar la Primaria, el alumno obtenga una nota media de esta etapa (media de los tres últimos cursos o sólo de los dos últimos cursos). El 80% de esta nota correspondería a la nota del alumno y el 20% a la prueba de final de etapa.
- Planteamos una prueba, potestativa para las comunidades autónomas, al terminar 2º curso de Educación Primaria para comprobar la competencia

lingüística y matemática de los alumnos (saben leer y comprenden lo que leen, saben escribir y saben calcular).

3. ESO

- Como aspecto previo, consideramos que en ESO sólo se podría promocionar al curso siguiente con un máximo de dos asignaturas pendientes que habría que recuperar durante el siguiente curso. Nunca se puede promocionar con asignaturas suspendidas de los 2 cursos anteriores, es decir, no se puede promocionar a 3º con asignaturas suspendidas de 1º, ni a 4º con asignaturas suspendidas de 2º.
- Cada asignatura es contemplada de manera individual y no como materia, es decir, por ejemplo, que las matemáticas de 1º, 2º, 3º y 4º son cuatro asignaturas, no como en la actualidad que constituyen una sola asignatura al ser la misma materia. De este modo, para aprobar matemáticas de 2º hay que tener aprobadas las de 1º, y así sucesivamente.
- No se puede titular con asignaturas suspendidas.
- Apoyamos la realización de una prueba final en 4º de ESO. Esta prueba debería constar de una parte común y otra específica según la opción de enseñanzas académicas o aplicadas. En cuanto a la ponderación de esta nota final, pensamos que un 75% correspondería a la nota media del alumno y un 25% a la prueba final.
- El título obtenido en la opción de enseñanzas académicas debe permitir el acceso tanto a Bachillerato como a Formación Profesional de Grado Medio.
- Los alumnos que se encuentren en posesión del título de Técnico Profesional Básico (Formación Profesional Básica) deberían poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si superan la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.
- La prueba de diagnóstico de 3º de la ESO debe ser potestativa de las comunidades, para no cargar de evaluaciones a los centros.

4. BTO

- Como aspecto previo, consideramos que en BTO sólo se podría promocionar al curso siguiente con un máximo de dos asignaturas pendientes que habría que recuperar durante el siguiente curso.
- Cada asignatura es contemplada de manera individual y no como materia.
- No se puede titular con asignaturas suspendidas.
- Apoyamos la realización de la prueba final de BTO. En cuanto a la ponderación de esta nota final, pensamos que un 70% correspondería a la nota del alumno y un 30% a la prueba final

5. Informe y Consejo orientador

- Tendría que tener más peso del que actualmente tiene. Podría pensarse si debe ser vinculante cuando es apoyado por todo el equipo docente.

- Hay que establecer el órgano colegiado y unipersonal que lo redacta, y reforzar los equipos de orientación en los centros.
- Hay que concienciar a las familias de su validez.

APARTADO 2º: AUTONOMÍA DE CENTROS

La autonomía de los centros educativos es otro de los factores que las investigaciones internacionales identifican como generadores de mejora en los resultados escolares.

Sin embargo, los organismos internacionales vinculan siempre la autonomía de centros con la necesaria rendición de cuentas de éstos a través de evaluaciones externas. Lo contrario, la libertad sin responsabilidad, provocaría el efecto inverso al deseado, al no quedar salvaguardado el interés general.

Como apuntábamos en el apartado anterior, un sistema que regula adecuadamente los indicadores de rendimiento, establece de manera clara y concisa los contenidos necesarios para alcanzar una competencia, y diseña con esmero unas evaluaciones externas, puede dejar de estar tan pendiente del currículo y de la organización, y por lo tanto puede fomentar la autonomía de los centros.

Cada centro es diferente, con alumnos diferentes, con entornos y circunstancias diferentes, y éste podrá establecer el método que considere más adecuado para lograr los resultados requeridos.

No obstante, no es suficiente con establecer estos indicadores de rendimiento, es necesario que cada centro educativo desarrolle una dinámica de rendición de cuentas. En definitiva es lo mismo que hablar de la transparencia de un centro. Hay que entenderlo como la rendición de cuentas a la sociedad sobre los resultados de la inversión de medios públicos y privados. La rendición de cuentas exige que cada centro informe a la sociedad de sus resultados, de sus mejoras, de sus indicadores, de los programas que lleva a cabo y con qué objetivos, de los medios personales que destina a las diferentes tareas, de sus datos de convivencia y resolución de conflictos, de sus actividades complementarias, de sus actividades extraescolares, de la gestión de sus servicios, de la relación con las familias y con su entorno, etcétera.

Esta rendición de cuentas es la que sustentará la autonomía de centro, la hará real y creará, de manera natural, unos procesos de mejora constante en cada centro educativo, diseñando e implantando la metodología pedagógica y la innovación educativa que se considere más adecuada.

Por otro lado, a esta necesaria combinación de evaluación externa, rendición de cuentas y autonomía de centro, hay que añadirle la necesidad de una Dirección escolar profesional y de calidad. En ese sentido es imprescindible avanzar en la línea de profesionalizar la función directiva de todos los centros.

Concretamos nuestras aportaciones en los siguientes puntos

1. Delimitación de funciones de los diferentes órganos de los centros.

Estimamos que es preciso delimitar con mayor claridad las responsabilidades de los diferentes órganos:

- Es imprescindible fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, cuyo foro es el Consejo Escolar, y con funciones claramente participativas, consultivas y de rendición de cuentas, pero no de gobierno ni pedagógicas.
 - Las atribuciones de dirección técnico-pedagógica y de gobierno propiamente dichas deben corresponder a los equipos directivos.
2. Modelo de dirección escolar
- Hay que empezar a hablar de la profesionalización de la función directiva en los centros públicos, y del reconocimiento de los puestos de Dirección, Jefaturas de Estudio, Secretario y Jefaturas de Departamento en los centros privados concertados a nivel nacional.
 - Se constata la insuficiencia del actual sistema de selección-elección, en los centros públicos, propugnándose la transición hacia un modelo de liderazgo sujeto a una auténtica evaluación del desempeño con consecuencias retributivas y de promoción profesional.
 - En todo caso, se considera imprescindible la formación de los directivos antes de acceder al cargo y durante su ejercicio.
3. Responsabilidad de los centros
- Se valora positivamente la propuesta de dotar de mayor autonomía a los centros, pero se ha de articular con la dotación de suficientes recursos y con el diseño del marco real de esa autonomía, que habría de conciliar la garantía de unos mínimos comunes para todos los ciudadanos con la posibilidad de desarrollar currículos más abiertos, sobretodo de cara a programas de innovación que permitan flexibilizar la distribución horaria de las distintas materias curriculares.
 - La autonomía requiere de la elaboración de proyectos educativos y curriculares que, a su vez, exigen formación específica de directivos y profesores.
 - Puesto que el contrapunto de la autonomía es la responsabilidad, es preciso dotarse de instrumentos de evaluación y de rendición de cuentas a la comunidad educativa y a la sociedad. Es necesario que cada Centro realice un plan estratégico (siguiendo un modelo creado por el Estado o las CCAA) donde se establezcan unos objetivos y unos resultados a alcanzar. Estos resultados deben ser medidos mediante indicadores objetivos (también por subjetivos de satisfacción), fácilmente comprobables por el Centro y por la Inspección, debiendo someterse el Centro a una rendición de cuentas anual. Esta es una de las grandes aportaciones de esta propuesta, incorporar este concepto de rendición de cuentas a la sociedad.

APARTADO 3º: LA SIMPLIFICACIÓN Y CLARIFICACIÓN DEL CURRÍCULO

Esta propuesta responde al adagio latino “non multa sed multum”, que aplicado a Educación vendría a traducirse como “no hay que aprender, o enseñar, muchas cosas, sino mucho” haciendo referencia a la necesidad de profundidad más que a la extensión. Eso se logra, evidentemente, reduciendo las materias o asignaturas a estudiar, pero también mediante una adecuada “poda” de contenidos. Es decir, el problema no es tanto, que lo es, por la cantidad de materias (más en ESO que en Primaria), como por la extensión del contenido curricular de cada una de estas materias.

Es necesario aportar una cierta racionalidad pedagógica al excesivo número de materias y contenidos que las distintas reformas educativas han ido implantando, basadas en la creencia de que la formación integral de un alumno consiste en impartir en la escuela un número amplísimo de contenidos, de modo que abarquen el máximo de aspectos que conforman la realidad actual.

Este desbordamiento curricular plantea principalmente tres problemas: la superficialidad en la enseñanza y estudio de los contenidos, la cantidad de alumnos que cada profesor debe atender al dar varias materias de pocas horas, la escasa calidad en la relación profesor-alumno debido al gran número de profesores que entran en cada aula.

En línea con lo apuntado en los apartados anteriores, es necesario que la Administración educativa defina un currículo conciso y claro, donde se establezcan los contenidos necesarios para que un alumno alcance cada competencia. En estos contenidos básicos deben detallarse los “saberes” que el alumno necesita y que concretan la acción educativa: saber (conocer y reconocer), saber hacer (analizar, extraer, relacionar, resolver, plantear...) y saber ser (valorar, respetar, emprender...).

Concretamos nuestras aportaciones en los siguientes puntos:

1. Desarrollo curricular

- Seleccionar y organizar los contenidos desde la perspectiva de las competencias básicas: menos contenidos, pero más seleccionados para adquirir las competencias, reforzando las comunicativas, las matemáticas, las sociales y las emocionales.
- Graduación y progresividad de los contenidos y continuidad entre las etapas educativas. Se trata de que, al mismo tiempo que se refuerza la coordinación y el paso entre etapas, especialmente de Primaria a ESO, se elimine la actual reiteración de contenidos de profundidad semejante y con escaso escalonamiento.
- Distribución más adecuada de los tiempos del currículo para desarrollar las estrategias de adquisición de competencias básicas, dando un margen de autonomía a los centros para adaptar los tiempos de las diferentes áreas curriculares a las necesidades de sus alumnos.
- Modificar sustancialmente la metodología didáctica y, especialmente, definir los criterios de evaluación por competencias.

- Incluir la asignatura de Economía (en lugar de Literatura Universal) en el primer curso de Bachillerato de la vía de Ciencias Sociales.
- Incluir el área de de Religión en Primaria y la materia de Religión en ESO y Bachillerato.
- Incluir las materias de Música y Cultura Clásica entre las optativas de 4º de ESO.
- Incluir las asignaturas de Tecnología industrial I y II en la oferta de optativas para la modalidad de Ciencias de Bachillerato.
- Fijación por parte del Estado de las materias comunes, instrumentales o imprescindibles para la adquisición de las competencias básicas. Establecimiento por parte del Estado y de las Comunidades Autónomas de los contenidos necesarios para alcanzar las competencias básicas. Eliminar la referencia a horarios por asignaturas, planteando sólo un horario mínimo para estas materias comunes lo que aumentará la autonomía y la capacidad de decisión de CC.AA y centros escolares.
- Establecimiento de directrices pedagógicas por parte de las Administraciones educativas autonómicas, reconociendo autonomía a los centros educativos.
- Garantizar la atención a la diversidad diseñando itinerarios flexibles de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, bien por dificultades para alcanzar los objetivos, bien por altas capacidades.

2. Organización escolar

- Analizar las posibilidades de ampliar la autonomía organizativa de los centros para desarrollar auténticos proyectos educativos y curriculares.
- Modificar el modelo de dirección escolar para reforzar el liderazgo pedagógico y organizativo que permita llevar a cabo el desarrollo curricular antes mencionado.

3. Profesorado

Los cambios curriculares propuestos deben estar íntimamente relacionados con la formación del profesorado para:

- Adecuar la formación inicial y los procedimientos de acceso a la docencia para responder a las exigencias de los cambios del papel del profesor.
- Desarrollar la metodología adecuada a la evaluación por competencias.
- Adquirir competencia en idioma extranjero para la enseñanza bilingüe.
- En todo caso, es preciso tener en cuenta las consecuencias laborales de los cambios curriculares de modo que no afecte, en ningún caso a la estabilidad laboral de los actuales docentes. Planteamos una revisión de las condiciones de habilitación en las distintas áreas y materias, y que se diseñe una tabla de convalidaciones (como ya sucedió con la entrada de la LOGSE) para que los actuales docentes puedan impartir las nuevas asignaturas, marcando un calendario de adaptación.

- Adaptar la normativa que regula la titulación exigida para impartir las distintas asignaturas a la realidad actual del registro de títulos.

APARTADO 4º: LA FLEXIBILIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS

Desde el Gobierno de Aragón, pensamos que es necesario avanzar en la flexibilización del currículo a partir de 3º de ESO, marcando itinerarios en 4º de ESO. Nuestro currículo actual es excesivamente rígido, de modo que expulsa del sistema a aquellos alumnos cuyo horizonte no es continuar estudios “postobligatorios” o Bachillerato.

No obstante, consideramos que esta propuesta implica una mayor necesidad de recursos humanos y materiales en 4º de ESO, especialmente en centros pequeños, para asegurar la existencia de la doble opción a todos los alumnos. En centros públicos habrá que aumentar los cupos para 4º de la ESO. En centros concertados habrá que calcular el nº de alumnos por aula en función de las vías existentes en 3º de ESO (de otro modo correrían el riesgo de perder un aula en 4º de ESO al dividir el número de alumnos existentes) y aumentar la dotación de horas de profesorado por aula en 4º de ESO.

Del mismo modo, habrá que establecer, como hemos indicado en el apartado anterior, una adecuada normativa sobre habilitaciones del personal docente, para que lo que es una solución no se convierta en un problema, de modo que los dos itinerarios puedan ser atendidos por el personal actualmente contratado o con condición de funcionario.

Por otro lado, estamos convencidos de que el mejor modo de luchar contra el fracaso escolar es optar por la atención a la diversidad, por la atención a las necesidades individuales de cada alumno desde un planteamiento de educación inclusiva. En esta línea, y en referencia a los “Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento” que propone el documento, creemos que no hay que dejar fuera a los alumnos de 1º de ESO. En 1º de ESO nos encontramos con alumnos que ya han agotado sus repeticiones en Primaria y que pasan a ESO con gran retraso curricular y con sensibles dificultades de aprendizaje (son esos alumnos con problemas de aptitud y no de actitud). Obligarles a cursar un primero de la ESO normalizado, que tendrán que repetir seguro, es hacerles perder dos años sin objetivo alguno. A los 12 años, ya conocemos la trayectoria de un alumno con problemas de aprendizaje por falta de capacidad, como para plantearle algo acorde a sus posibilidades. Además, si establecemos una evaluación externa de final de etapa en 6º de EP, ésta nos va a ayudar a detectar a estos alumnos que acumulan retraso curricular. Con eso vamos a evitar sufrimiento a ese alumno (tanto académico pero sobre todo social por desprecio de sus compañeros), vamos a evitar conflictividad en el aula (enfrentamientos, bullying, marginación, falta de interés) y vamos a evitar abandonos prematuros. Ese primer año, dentro del programa de mejora, el alumno trabajaría más los hábitos de trabajo y las metodologías de estudio y aprendizaje, y los dos años siguientes tendrían que centrarse más en lograr el menor desfase curricular entre los alumnos que lo cursen y los alumnos de currículo ordinario. De ese modo, un alumno al terminar el programa de mejora, podría optar por ir a un Curso de Formación Profesional Básica o por cursar 4º de ESO en cualquiera de sus dos opciones.

En cuanto al Curso de Formación Profesional Básica, apoyamos la medida de que con 15 años, aunque estén en 2º de ESO, puedan optar por él, y de que éste sea de dos años. Como apuntábamos antes, planteamos que los alumnos que se encuentren en posesión del título de Técnico Profesional Básico (Formación Profesional Básica) deberían poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si superan la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.

De todos modos, en cuanto a lo que es el logro del objetivo de frenar el abandono temprano y mejorar el éxito escolar, pensamos que hay que abordar el tema desde un planteamiento de atención a la diversidad amplio y muy reflexionado. En la Comunidad Autónoma de Aragón, estamos elaborando un borrador de “Decreto por el que se promueven y regulan las condiciones que favorecen el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo”, que supone una puesta al día de las medidas de intervención educativa, de los conceptos y categorías del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y del propio concepto, servicios y estructura de la orientación educativa. Esta puesta al día permitirá una clasificación y un dictamen más acertado a la hora de escoger el tipo de escolarización y de medidas de intervención, e introduce el concepto de Educación Inclusiva como modelo de atención a la diversidad, el cual definimos como aquella educación que garantiza que todos los alumnos tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

APARTADO 5º: OTRAS CONSIDERACIONES

A.- FOMENTAR LA EMPLEABILIDAD

No cabe ninguna duda de que la mejora de la formación profesional debe ser uno de los objetivos prioritarios de nuestro sistema educativo. Es una inversión de futuro para garantizar el acceso al mercado laboral de los alumnos dando respuesta, además, a las necesidades que el mundo productivo demanda.

Es evidente que se hacen necesarias acciones encaminadas a dignificar y potenciar la formación profesional como camino para canalizar una mayor proporción de estudiantes hacia esta vía. En este punto es imprescindible una buena labor de orientación a los estudiantes sobre las demandas y necesidades del mundo empresarial y productivo, las nuevas posibilidades de empleo y las salidas profesionales de los distintos grados.

En la misma línea se sitúa la propuesta de facilitar las vías de acceso a los grados de formación profesional con medidas como el acceso a los distintos grados a través de pruebas específicas que garanticen una continuidad de la formación. En este punto se hace imprescindible la potenciación de la red de centros integrados de formación profesional y la oferta de formación a distancia para garantizar la conciliación entre la vida laboral y la necesaria formación.

Se valora muy positivamente un decidido impulso de la formación profesional dual, que va a requerir de un desarrollo importante. Por ello, planteamos que se le dedique

más espacio y contenido en el articulado del Anteproyecto. Con todo, en territorios como el aragonés, donde la casi totalidad del tejido empresarial y productivo es pequeña y mediana empresa, se va a necesitar de un importante esfuerzo presupuestario además de una intensa labor de concienciación y colaboración con el mundo empresarial. Sin duda este es un objetivo a conseguir a medio y largo plazo pero parece imprescindible su puesta en marcha.

Finalmente y en lo que al Curso de Formación Profesional Inicial se refiere las medidas propuestas son muy adecuadas, tanto el paso a 2 años como que pase a formar parte de las enseñanzas básicas.

B.- INTENSIFICAR EL USO DE LAS TIC

Desde el Gobierno de Aragón, pensamos que cualquier iniciativa referente a la utilización didáctica de las TIC debe hacerse desde la perspectiva de que dichas tecnologías son un instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, por su propio valor instrumental, se requiere integrar como una parte del sistema educativo el proceso de alfabetización digital.

Como recurso que son, el soporte material de las TIC precisa, primero de la garantía de conectividad y, segundo, del mantenimiento necesario para su correcto funcionamiento. Por eso hay que empezar a hablar de proyectos educativos tecnológicos de Centro, para que sean los propios centros, con su personal concreto, los que desarrollen modelos sostenibles de avance tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos proyectos tecnológicos de Centro son los que habría que apoyar económicamente, durante unos años, hasta que el Centro cree una estructura TIC sostenible.

Por otro lado, es necesario dar impulso a la creación, financiación y difusión de contenidos digitales, para que las comunidades compartamos todo lo que tenemos y creemos unos repositorios comunes. Por eso, es imprescindible la creación o puesta a disposición de plataformas de recursos digitales para la educación, gestionadas, organizadas y estructuradas por especialistas, de fácil accesibilidad desde cualquier centro y con posibilidades de compartir materiales y experiencias.

Asimismo, señalar que la utilización didáctica de las TIC exige del profesorado la adopción de cambios metodológicos que, a su vez, están demandando una estrategia clara de formación del profesorado en el uso de las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Sólo desde estos planteamientos podremos empezar a diseñar el concepto de “mochila digital” que introduce un nuevo enfoque sobre el material didáctico, abaratando el coste para las familias e incluyendo la tableta como soporte de este material.

C.- MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Se considera prioritaria la medida de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, para superar la deficiencia histórica en esta materia que lastra nuestro sistema educativo.

Esta medida exige, en primer lugar, una modificación fundamental en la formación del profesorado, tanto para los especialistas de la materia, y de manera primordial en Primaria, como en el resto de docentes para capacitarles en la impartición de sus áreas específicas en inglés cuando se estime necesario. Para ello, se sugiere la elaboración de un plan que utilice los recursos de las Escuelas de Idiomas y de las plataformas digitales.

Desde el Gobierno de Aragón, pensamos que hay que empezar a hablar de proyectos lingüísticos de Centro, donde el aprendizaje de la lengua extranjera se centre más en la capacidad de expresarse en esa lengua y no tanto en la gramática. Hay que extender los programas de bilingüismo a todos los centros que quieran sumarse y para eso hacen falta medios económicos, y un rediseño de la formación inicial de nuestros futuros maestros y profesores, exigiendo un B2 o un C1 en Inglés, Francés o Alemán para poder ejercer la profesión. A este respecto, es urgente que el Ministerio defina un marco común de desarrollo del bilingüismo, y un modelo de acreditación del B2 y C1 válido para todo el territorio. No se pueden dispersar los esfuerzos, de modo que se impone el diseño de un modelo básico y común de bilingüismo en los centros, si bien con distintos y flexibles grados de implantación para llegar progresivamente a todos los centros y alumnos.

Además, planteamos que las Administraciones educativas puedan excepcionalmente, y con carácter temporal, incorporar expertos como profesores bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo. Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones educativas, que determinarán los requisitos formativos y en su caso experiencia que se consideren necesarios; en cualquier caso, los expertos deberán estar en posesión de la titulación requerida para cada especialidad.

Por último y ya que, incluso con profesores competentes lingüísticamente, los resultados del aprendizaje de lenguas extranjeras no son satisfactorios, se propone una revisión a fondo de la metodología de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias de otros países. Para este fin se deberían de utilizar los medios públicos de comunicación, singularmente la televisión, para que programe espacios (películas, series, documentales, etc.) en versión original con subtítulos.

D.- LIBERTAD

La libertad es un principio fundamental del sistema educativo, por lo que proponemos que se incorpore en el Anteproyecto en el apartado tercero del artículo 2 bis.

Asimismo, debe avanzarse más decididamente en el derecho de las familias a poder elegir el centro educativo que deseen para sus hijos. Este derecho sólo debe estar limitado por la oferta real de plazas escolares en cada centro. Por eso, debe incorporarse el principio de demanda social en la programación de la red de centros. Del mismo modo debe explicitarse la posibilidad de establecer conciertos con entidades sin ánimo de lucro tanto en Bachillerato como en el Curso de Formación Profesional Básica

E.- CALENDARIO ESCOLAR

Consideramos necesario que en el cómputo de los 175 días lectivos en enseñanzas obligatorias puedan incluirse las pruebas de final de etapa de 6º EP y de 4º de ESO (cuando menos estas últimas), para que puedan ajustarse los plazos de revisión y reclamación de exámenes y las matriculaciones posteriores.

F.- FAMILIA

Entre los ámbitos primarios de socialización, la familia ocupa el lugar primordial, seguida de la escuela y del grupo de iguales. Es esa función básica de la familia la que le confiere el derecho fundamental de elegir en libertad para sus hijos el centro escolar y la formación moral y religiosa acordes con sus convicciones y, en consecuencia, el proceso educativo exige una tarea de compromiso compartido entre la familia y la escuela en la que el niño y el joven ocupan el centro de la acción educativa. El compromiso de esa colaboración no puede ser otro que el desarrollo integral del alumno, basado en su dignidad como persona y expresada en los principios de la declaración universal de los derechos humanos como cimiento ético común de la ciudadanía democrática.

Por otra parte, hay que considerar el entorno en el que los alumnos van a ejercer su ciudadanía: una Unión Europea implicada en la estrategia 2020 para un desarrollo inteligente, sostenible e integrador, una de cuyas estrategias es la educación, auténtico camino para ofrecer a los jóvenes más oportunidades y alicientes para ser miembros responsables, activos y participativos de la sociedad.

Zaragoza 14 de noviembre de 2012