



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

La percepció de l'ESO per part dels adolescents

Comarca d'Osona

Eva Rovira Soler
Marta Paxau Tura

MAIG 1999

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL

ÍNDEX

Presentació	pàg 2
Justificació	pàg 5
Metodologia	pàg 8
Marc teòric	pàg 11
Localització de l'estudi	pàg 40
Població i mostra	pàg 46
Presentació i anàlisi de les dades	pàg 49
Conclusions generals	pàg 165
Noves propostes	pàg 175
Agraïments	pàg 180
Annexes	pàg 182
Guió col.loqui-xerrades amb els adolescents	pàg 183
Model de qüestionari	pàg 186
Normativa	pàg 195

PRESENTACIÓ

Les pàgines que segueixen a continuació donen contingut a l’estudi La percepció de l’ESO per part dels adolescents, el qual es desprèn del projecte d’estudi presentat el març de 1997 a la Fundació Serveis de Cultura Popular de Barcelona, organisme que, al mateix temps, ha incentivat el present treball a través d’una beca d’investigació.

El projecte partia de diferents objectius, des del més general, com és el de conèixer la percepció que tenen de l’ESO els propis adolescents i les possibles diferències existents entre les diferents classes socials, fins als objectius més específics:

- Conèixer la percepció que tenen els alumnes de l’ESO respecte l’ampliació dels estudis fins als 16 anys.
- Conèixer si l’oferta educativa de l’ESO satisfà les expectatives de l’alumnat.
- Conèixer la imatge que té l’alumnat de la seva situació un cop hagi acabat l’ESO
- Conèixer la vivència del possible canvi físic d’escola que pot suposar per alguns alumnes als 12 anys.
- Conèixer l’opinió dels alumnes respecte les noves estratègies pedagògiques introduïdes en el marc de l’ESO (forma d’avaluació, atenció més individualitzada...)
- Detectar les diferències percebudes per part dels alumnes d’ESO entre l’anterior sistema educatiu i l’actual.
- Detectar possibles diferències en els resultats per part dels diferents centres i la procedència de l’alumnat.

El període d’elaboració de l’estudi es situa entre el mes de març de 1997 i el maig de 1999. La ubicació geogràfica es centre exclusivament a la comarca d’Osona, zona on tenim la residència les dues autores del mateix.

El treball s’estructura en diferents apartats, començant per la justificació del mateix, en la que s’intenta exposar, de forma sintètica, els motius que fonamenten el treball. Un altre punt és el de la metodologia, la qual intenta exposar les diferents fases i procediments seguits per a l’elaboració de l’estudi. La segueix el marc teòric, en el que es fa una anàlisi dels aspectes legals i teòrics dels diferents apartats que concreten el present estudi. El següent apartat fa referència a la seva localització, en la que es descriu la realitat socioeconòmica de l’entorn i es fixa la ubicació i tipologia dels centres de secundària de la zona. Seguidament d’estableix la població i la mostra que configurarà l’estudi. A continuació trobem la presentació i anàlisi de les dades, estructurada a partir dels diferents apartats contemplats en el qüestionari. Finalment s’estableixen les conclusions generals del treball i possibles noves propostes d’estudi, seguit de l’apartat concret dels agraïments i la bibliografia consultada. Conclou el treball annexe, en el que s’hi recull la principal normativa utilitzada, una còpia del guió seguit en els col·loquis amb els adolescents previs a l’elaboració del qüestionari i una còpia del mateix.

JUSTIFICACIÓ

El nostre treball s'emmarca en un context de consolidació del procés de reforma educativa; en aquests moments extenent-se de forma generalitzada, a tot el territori català.

Des del moment en què es dissenya el projecte de reforma, no han estat poques les crítiques a favor i en contra d'aquest procés per part del col·lectiu de pares i professors, les quals, per altra banda, han permès avançar en la millora de tot el procés, en la mesura que s'han tingut en compte les diferents inquietuds de cada col·lectiu.

Cal esperar que aquest debat segueixi viu, per tal d'exigir els nivells de qualitat que es pretenen aconseguir a través de la nova estructura i ordenació del sistema educatiu.

És important assenyalar que, malgrat un dels indicadors de qualitat del sistema educatiu (recollit en el Llibre blanc per la reforma del sistema educatiu, tal i com veurem en el següent apartat), faci referència al grau de satisfacció del mateix alumnat (a banda del professorat i dels pares), aquest no ha estat prou participatiu ni pràcticament tingut en compte en el mateix debat. Això, a part de representar una situació totalment injusta per part d'un dels principals protagonistes de tot aquest procés, és un fet paradoxal; en tant que, el mateix canvi i el sistema educatiu en general, pretén dotar a l'alumne/a de criteris que li permetin opinar i actuar autònomament i activament en la societat.

Així, el treball que teniu entre mans, intentarà recollir l'opinió creada pel mateix alumne/a en relació a la manera com es concreten, en la pràctica i en la seva pròpia experiència personals, les finalitats que defineix la normativa existent pel sistema educatiu i, més concretament, la reforma educativa.

El present estudi pretén ser una aportació que permeti, juntament amb altres iniciatives, valorar l’èxit de la reforma a partir també del què opina el propi alumnat.

METODOLOGIA

El treball que presentem i que teniu davant vostre, ha estat realitzat en diferents fases, les quals us concretem de forma temporalitzada en aquest apartat destinat a la metodologia.

El primer pas fou la realització del projecte i la posterior concessió d'una beca d'investigació per part de la Fundació Serveis de Cultura Popular, el març de 1997. El projecte ens donava els eixos a seguir i el punt de partida de l'estudi que posteriorment d'ell se'n desprendria. De forma paral·lela, s'inicià també una anàlisi bibliogràfica i de la normativa que regula l'objecte del nostre estudi, juntament amb un recull complet de diversos retalls de premsa relacionats amb el tema de la reforma educativa; anàlisis que ha donat lloc al marc teòric que inclouen en el treball. Hem de dir que aquesta anàlisi es va anar realitzant de forma continuada obtenint tot el procés, malgrat que, a mesura que avançava l'estudi, anés perdent importància a favor d'altres punts d'investigació.

El mes de juny de 1997, es van dur a terme (en base al guió que adjuntem a l'annex) unes xerrades-col·loquis a tres grups d'adolescents de 3r.d'E.S.O. de dos instituts de la comarca, que posteriorment participarien en l'estudi, a partir de les quals, en base als objectius i un cop fet el buidatge de l'enregistrament, identificaríem les diferents variables i ítems a analitzar en l'estudi i la fórmula com tractar-los en el posterior qüestionari.

Així, la fase d'elaboració i disseny del mateix, es va realitzar tenint presents els objectius de l'estudi contemplats en el projecte i les aportacions dels joves en les xerrades-col·loques anomenades. Un cop vam tenir l'esborrany del què pensàvem que hauria de ser, el férem arribar a l'EAP de Vic i a una antropòloga coneixedora de temes

educatius i professora de la UAB. Es van tenir en compte les seves aportacions i es feren les pertinents modificacions.

El setembre del mateix any s'iniciaren els contactes amb tots els centres de la comarca d'Osona que impartien 4t.d'E.S.O. el curs 1997-1998. Es va presentar l'estudi i se'ls passà el model de qüestionar per tal que cada centre hi pogués fer les esmenes pertinents. Algun van fer-les juntament amb noves aportacions, les quals foren tingudes en compte també per l'elaboració del qüestionari definitiu.

Durant el període de gener a juny de 1998 els centres que van volen participar en l'estudi, van passar els qüestionaris als seus alumnes de 4t.d'ESO, seguint les nostres indicacions prèvies d'anonymat i de resposta individual de cada alumne/a.

A continuació, es va iniciar una laboriosa tasca d'introduir tota la informació, recollida a través dels qüestionari, en una base de dades (juny-octubre 1998), a partir de la qual, es van extreure els resultats de l'estudi, es van establir relacions entre diferents variables i es van elaborar taules i gràfiques dels punts més significatius.

Seguidament, es feu una anàlisi més general que donà peu a les conclusions finals de l'estudi i a la seva redacció tal i com el teniu a les manes, amb finalització el juliol de 1999.

MARC TEÒRIC

L'ADOLESCÈNCIA

La població objecte de l'estudi es situaria en l'etapa evolutiva coneguda com l'adolescència, ¹la qual es tracta d'un procés entre la maduresa infantil i una etapa no limitada en el temps que anomenem joventut. L'adolescència es dona en un marc social i històric concret, en el que s'hi succeeixen unes etapes, aconteixements i circumstàncies, alguns dels quals seran estabilitzadors i d'altres problemàtics, però amb la capacitat de generar recorreguts diferents. És una situació complexa d'una realitat en la que s'hi produeixen una sèrie de transformacions de caràcter personal o psicològic. Segons Jaume Funes, cal evitar la consolidació del conflicte en aquesta etapa i treballar perquè siguin situacions transitòries.²

Una de les transformacions que s'hi produeixen és la búsqueda d'una certa identitat que li indiqui la forma de comportar-se, d'actuar... En aquesta línia, Pérez Portabella i Aragó exposen que l'adolescent busca models externs amb els quals identificar-se per tal de diferenciar-se i, a la vegada, diluir-se en l'anonimat.³ Per altra banda, l'adolescent s'enfronta a l'adult, representant de la norma, construint la seva identitat sobre la base d'oposar-s'hi.

Es tracta d'un moment de dubte i, a la vegada, d'afirmació del propi jo, de necessitat de ser estimat i de confiança exagerada en un mateix, però també d'incertesa i de timidesa...

¹ Funes, J "Els adolescents socialment problemàtics" a Monografies Comunidad / Drogas 1990

² Funes, J. "Necessitats educatives dels adolescents en situació de risc social" al Simposium "Els 14-16 anys: Problemàtica escolar i inserció laboral" Octubre de 1995

Segons Marta Comas, quasi tots els fenòmens adolescents es produeixen en una situació de grup, en el qual es comparteix la intimitat, degut a la necessitat de tenir un espai intern com a pas cap a la no dependència. El grup conté l'ansietat i permet descobrir relacions i assajar nous rols. S'enforteix en la mesura que es creen senyals d'identitat i es construeixen elements d'identificació externs que permeten sentir-se dins o fora d'ell.

El sistema escolar és un espai de socialització de l'adolescent, on s'hi donaran tots els fenòmens descrits anteriorment i on els professors i el sistema en general hauran de preveure les estratègies per evitar l'abandó prematur del mateix, el què se'n diu desescolarització avançada.

³ Pérez Portabella M.; Arago C.; Conèixer l'infant i l'adolescent

CLASSES SOCIALS

El concepte de classe social és definit pel sociòleg Salvador Giner⁴ com “un agregat d'individus amb poder, ingressos, propietat i ocupació semblants o d'alguna manera equivalents dins del sistema de desigualtat general d'una societat”. Així mateix estableix que la classe social “ve determinada, sobretot, per la posició dins de la divisió general del treball, així com pels seus recursos i poder en el si de la societat”.

Les classes socials són fenòmens d'una gran complexitat i, en conseqüència, no poden definir-se només a través d'un sol factor. Giner recorda que Marcel Mauss definia les classes socials com un “fenomen social total”; és a dir, com un fenomen social amb totes les dimensions possibles: econòmiques, religioses, ideològiques, polítiques, psicològiques i culturals.

D'aquesta manera, les classes socials poden mesurar-se i quantificar-se segons uns criteris objectius que ens indiquin el seu nivell d'ingressos, volum de despeses, el consum de béns culturals, la conducta electoral i les actituds morals. La situació física i econòmica dins de l'estructura social general faria referència a la condició objectiva de les classes; mentre que existeix, per altra banda, una consciència col·lectiva de classe, és a dir, la percepció que els membres tenen de la seva pròpia classe i de les altres. Quan aquest sentiment de pertinença és suficientment fort, podem parlar de consciència de classe, la qual és definida pel mateix Karl Marx com “la transformació dels interessos objectius de les classes en interessos subjectius”.

⁴ Giner S. Sociología Ed. Nexus, Barcelona, 1992

En el present estudi, s'intenta treballar el concepte de classe social tenint en compte les diferents dimensions i establint dos grans grups: activitat professional i hàbits cultural, oci i condicions de vida.

Tenint en compte el factor laboral, s'ha situat a cadascuna de les classes socials segons els següents indicadors:

- CLASSE ALTA: propietaris dels mitjans de producció
 gerents / directors de les empreses
 alts funcionaris de l'estat
 grans terratinents
- CLASSE MITJA: comerciants autònoms
 petits empresaris
 professions lliberals
 propietari agrícola
 assalariats (tècnics...)
 obrers qualificats
- CLASSE BAIXA: obrers / treballadors no qualificats

El segon grup es concreta a través de diferents ítems que apareixen en forma de pregunta en el mateix qüestionari, a través dels quals es determina també la classe social en base a uns criteris concrets.

- CLASSE ALTA: tenir més de dos cotxes
 tenir segona residència
 menjar amb la família al restaurant, setmanalment

- CLASSE BAIXA: viure en un pis de lloguer
 - no tenir cotxe
 - no tenir telèfon
 - no anar de vacances amb la família

El concepte de consciència de classe definit anteriorment, s'intenta treballar com veurem en l'anàlisi de les dades, a través de preguntar a l'alumne/a a quina classe social creu que pertany ell/a i la seva família.

LA LOGSE I ELS SEUS ANTECEDENTS

El 1990, vint anys després d'haver-se efectuat una reforma educativa a nivell de l'Estat espanyol regulada per la Llei General d'Educació (LGE), es proposa la implantació d'una nova reforma, la qual vindrà regulada per la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

Recordem que la LGE pretenia garantir la igualtat d'oportunitats a través de:

- L'escolarització generalitzada amb l'Educació General Bàsica (E.G.B.)
- L'augment de l'escolarització no obligatòria
- Adaptacions en els continguts i en les matèries
- ...

Pel què fa a la LOGSE, els objectius del projecte de reforma que l'inspiren i que es recullen en el Llibre blanc per la reforma del sistema educatiu⁵ es concreten bàsicament en:

- Configurar una nova estructura i ordenació del sistema educatiu obligatori i no obligatori, ampliant el període educatiu bàsic i gratuït en dos anys fins arribar a l'edat mínima laboral, corregint disfuncions existents, tot garantint una reforma educativa de qualitat.

Per dur a terme aquest objectiu, el mateix projecte de la reforma educativa proposa:

- Ampliació de l'educació bàsica

Estableix una durada de 10 anys en l'educació bàsica gratuïta i obligatòria que s'estendrà dels 6 als 16 anys, tot i que l'administració ha de garantir una oferta educativa no obligatòria abans i després d'aquest període. Haurà de facilitar, també,

⁵ Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Ministerio de Educación y Ciencia

l'accés dels menors o joves a aquesta formació, evitant que condicions econòmiques o de classe social els apartin del sistema educatiu.

Aquesta ampliació de l'educació bàsica pretén:

- Assegurar un ensenyament bàsic i complert per tothom, oferint coneixements, habilitats i aptituds per desenvolupar-se en una societat complexa com l'actual. Aquest ensenyament bàsic no es garantia en els 8 anys d'EGB de l'antic sistema educatiu, com tampoc es garantia un bon nivell de qualitat en l'educació, degut a l'excessiva relació dels continguts amb l'escola primària tradicional.
- Retardar l'elecció de les diferents vies educatives o de les diferents opcions professionals.
- Afrontar els problemes del fracàs i abandó escolar a l'adolescència a finals de l'EGB

La simple ampliació en dos anys de l'educació bàsica no serveix per resoldre els problemes educatius que es plantegen, de manera que la pròlongació ha d'anar acompanyada d'una renovació en la metodologia educativa, en els continguts dels programes i en la forma d'escolarització. D'aquesta manera tindrà efectes positius i elevarà el nivell educatiu en el grup d'alumnes més desfavorits dins el mateix sistema escolar ordinari i no farà falta un sistema segregat paral·lel.

- Millora de la qualitat de l'ensenyament

La qualitat de l'ensenyament es mesura en relació al context històric i en en les expectatives que la societat atribueix al sistema educatiu.

La qualitat de l'ensenyança està en funció de les finalitats que la societat atribueix a l'educació:

- Finalitat social: es refereix a la socialització dels joves, fent-los persones responsables, autònomes i lliures.
- Finalitat personalitzada: es refereix a afavorir el desenvolupament integral dels alumnes per a comprendre i saber-se desenvolupar en el seu medi i situar-s'hi de manera autònoma, lliure i crítica per a construir una societat més justa i solidària.

Aquestes dues finalitats es complementen entre sí, ja que la socialització de les noves generacions només és possible a través d'una educació personalitzada. Tals finalitats es desenvolupen segons la legislació vigent, en el següent apartat "El sistema educatiu".

La millora de la qualitat de l'ensenyament és necessària ja que l'antic sistema educatiu es basava en criteris quantitius, efectant en els nivells de qualitat.

El Llibre blanc per a la reforma del sistema educatiu proposa uns criteris per establir el nivell de qualitat de l'ensenyança d'un sistema educatiu; els quals no poden ser utilitzats directament per a l'avaluació del nivell de qualitat, establint uns indicadors que ho permetin:

- Índex d'abandó i fracàs escolar
- Nivells de rendiment de l'alumne/a
- Objectius assolits de l'etapa / àrea / matèria convenientment avaluats.

- Grau de satisfacció de les persones que participen en el procés educatiu: professorat, alumnat i pares.
- L'ajust, un cop acabada l'educació formal, de les capacitats dels alumnes a les demandes de qualificació de l'entorn productiu.
- El grau de participació dels professors en programes de formació permanent.
- El grau de participació i de consens dels claustres en l'elaboració de projectes educatius de centre.
- L'amplitud de la resposta dels centres a convocatòries de programes d'innovació educativa.
- La intensitat del recolzament que diferents serveis (equips pedagògics, centres de professors...) presten a les escoles.

També estableix els factors que contribueixen a millorar els nivells de qualitat, els quals són:

- Professorat competent
- Continguts curriculars adaptats al nivell evolutiu dels alumnes i als objectius perseguits a cada etapa.
- Metodologia didàctica activa, participativa i eficaç en la promoció de processos d'aprenentatge.
- Procediments adequats d'avaluació del sistema educatiu i no només de l'alumnat.
- Organització dels centres amb equips docents estables.
- Abundància i racionalització dels recursos materials.
- Desenvolupament de serveis o departaments d'orientació educativa dins i fora dels centres.

- Centres per a la formació de professorat i centres de recursos.
- Ràtios adequades d'alumnes per aula.
- Eficàcia de la inspecció educativa (control, avaluació del sistema i assessorament del professorat)
- Relació de l'escola amb l'entorn social, cultural i productiu.

La nova estructura i ordenació del sistema educatiu (obligatori i no obligatori) que recullen els objectius del mateix projecte de reforma estableix canvis a l'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària.

Donat que l'estudi que tenim entre mans es centra en l'educació secundària obligatòria, farem referència només a les característiques que preveu el projecte de reforma d'aquesta etapa educativa:

- L'ESO com una nova etapa evolutiva.
- Èmfasi en la comprensió, amb un ampli marge d'adaptabilitat en l'últim curs.
- Única titulació al finalitzar l'educació obligatòria.
- Organització del currículum en àrees de coneixement.
- Introducció de l'àrea de tecnologia.
- Organització de la música i la plàstica en àrees diferents.

SISTEMA EDUCATIU

El sistema educatiu espanyol es basa en la Constitució Espanyola de 1978, en la Llei Orgànica 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació i en la LOGSE de 3 d'octubre de 1990. En aquesta normativa hi consten les diferents finalitats del sistema educatiu:

- Ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a
- Formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència.
- Adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball. També de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
- Capacitació per l'exercici d'activitats professionals.
- Formació respecte a la pluralitat lingüística i cultural.
- Preparació per participar activament en la vida social i cultural.
- Formació per la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

Un dels principis bàsics del sistema educatiu és que l'educació sigui permanent, amb la qual cosa caldrà preparar els alumnes per aprendre per si mateix.

L'educació, que serà compartida amb altres instàncies socials, no es limita només a la transmissió de coneixements i d'informació, sinó que capacitarà als alumnes perquè els formin críticament, per donar-los un sentit personal i moral, per generar actituds i hàbits individuals i col·lectius, per desenvolupar aptituds...

Alguns dels principis de l'activitat educativa que figuren a la LOGSE són:

- Formació personalitzada que permet una educació integral en coneixements, mitjans i valors morals dels alumnes en tots els àmbits.
- Participació i col·laboració dels pares o tutors, per ajudar a la consecució dels objectius educatius.
- Efectiva igualtat de drets entre sexes. Rebuig a la discriminació. Respecte a les cultures.
- Desenvolupament de les capacitats creatives i l'esperit crític.
- Foment dels hàbits de comportament democràtic.
- Atenció psicopedagògica i orientació educativa i professional.
- Metodologia activa que asseguri la participació de l'alumnat en els processos d'aprenentatge i ensenyança.
- Avaluació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, dels centres docents i dels diferents elements del sistema.
- Relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.
- Formació i respecte al medi ambient.

Així mateix, el dret a l'educació, previst en la Constitució i en tota normativa que desenvolupa el sistema educatiu, comporta la conseqüència de l'estudi per part de l'alumne/a, la qual cosa suposa l'interès per aprendre i l'assistència a classe.⁶

⁶ Real Decret 732/1995, de 5 de maig, on s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres.

REFORMA EDUCATIVA

Un dels reptes fonamentals de l'educació en el futur és aconseguir un nivell màxim de qualitat. La consecució d'aquesta finalitat (l'avaluació de la qual es proposava en el Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu a través d'una sèrie d'indicadors) és el resultat de la interacció de múltiples elements socials compromentent als diferents protagonistes de l'educació, a través de:

- La modernització dels centres educatius, incorporant nova tecnologia.
- La consideració social de la importància de la funció docent.
- La participació activa de tots els subjectes de la comunitat educativa.

La LOGSE regula les ensenyances de règim general i les de règim especial del sistema educatiu espanyol.

Les ensenyances de règim general es divideixen en una ensenyança obligatòria i una ensenyança no obligatòria. La primera està formada per l'educació primària i la secundària, gratuïta i amb una durada de deu anys, que va dels 6 als 16 anys. L'educació secundària (ESO) comprèn l'última etapa a través de l'ensenyança obligatòria dirigida als nois/es de 12 a 16 anys, integrada per dos cicles formatius i quatre cursos acadèmics. L'ensenyança no obligatòria estarà formada pel batxillerat i la formació professional de grau mig, la formació professional de grau superior i la universitat.

La finalitat de l'ensenyança obligatòria és aconseguir que els alumnes assoleixin l'autonomia personal per poder operar en el propi medi a través de l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'ESO, més concretament, té la finalitat de transmetre als

alumnes els elements bàsics de cultura, de formar-los perquè assumeixien els seus deures i exerceixin els seus drets i de preparar-los per a la incorporació a la vida activa o accedir a la formació professional específica de grau mig o el batxillerat.

Aquest període formatiu comú s'organitzarà de manera comprensiva compatible amb una progressiva diversificació.

El domini de l'accelerat canvi de coneixements i dels processos culturals i productius, requereix d'una formació bàsica més llarga, capaç d'adaptar-se a noves situacions mitjançant un procés d'educació permanent i capaç de resoldre necessitats específiques, amb l'objectiu d'aconseguir el màxim desenvolupament possible, a través d'una millor estructuració i d'instruments qualitatius, a més d'una concepció més participativa i d'adaptació a l'entorn.

La reforma pretén donar solució a problemes estructurals, específicament educatius, tals com: el desfàs entre la finalització de l'escolarització obligatòria i l'edat mínima laboral, l'existència d'una doble titulació al final d'EGB, caracteritzada com a discriminatòria.

Degut a que l'ESO s'estén des dels 12 als 16 anys, els centres on només es realitzen els estudis primaris, els seus alumnes es veuen obligats a canviar de centre docent dos anys abans que en el sistema legislatiu anterior.⁷

⁷ Ley 14/1970, de 4 d'agost, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.

CRÈDITS COMUNS I CRÈDITS VARIABLES

La LOGSE, a l'article 19, estableix que l'ESO contribuirà a desenvolupar en els alumnes unes capacitats que s'hauran de treballar a través d'unes àrees de coneixement obligatòries i unes altres d'optatives.

Les capacitats a desenvolupar en concret en:

- a) Comprendre i expressar correctament, en llengua castellana i en la llengua oficial de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits.
- b) Entendre una llengua estrangera i expressar-se de forma apropiada.
- c) Utilitzar amb sentit crític els diferents continguts i fonts d'informació i adquirir nous coneixements amb el propi esforç.
- d) Comportar-se amb esperit de cooperació-responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de la no discriminació entre les persones.
- e) Conèixer, valorar i respectar les béns artístics i culturals.
- f) Analitzar els principals factors que influeixen en els fets socials i conèixer les lleis bàsiques de la naturalesa.
- g) Entendre la dimensió pràctica dels coneixements obtinguts i adquirir una preparació bàsica en el camp de la tecnologia.
- h) Conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixen el desenvolupament integral com a persones.
- i) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient.

- j) Conèixer el medi social, natural i cultural en què actuen i utilitzar-los com a instrument per la seva formació.
- k) Utilitzar l'educació física i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

Les àrees de coneixement obligatòries seran cursades pels alumnes en els dos cicles de l'etapa. Aquestes àrees són:

- Ciències de la naturalesa
- Ciències socials, geografia i història
- Educació física
- Educació plàstica i visual
- Llengua castellana i la llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma.
- Llengües estrangeres
- Matemàtiques
- Música
- Tecnologia

La transmissió d'aquests aprenentatges s'ha de fer a través d'una metodologia didàctica, que s'adapti a les característiques de cada alumne/a, afavorint la seva autocapacitat d'aprenentatge i de treballar en equip i iniciant-lo en el coneixement de la realitat, d'acord amb els principis bàsics del mètode científic. L'organització de la docència ha d'atendre doncs, la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat per tal d'aconseguir-ne els objectius.

Aquesta organització contemplarà també unes matèries optatives, que augmentaran al llarg de l'etapa de l'ESO i que pretendran dotar els alumnes de les eines necessàries per l'autonomia personal en la presa de decisions.⁸

Pel què fa a la definició i programació de les matèries optatives, els centres aniran adquirint progressivament autonomia pròpia.

El Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació dels crèdits variables de l'ESO, regula aquestes àrees de coneixement de caràcter optatiu.

Així el Decret estableix que els crèdits variables de l'ESO tenen per finalitat consolidar i ampliar les capacitats i coneixements de l'alumnat atenent a la seva diversitat i tenint presents els objectius generals de l'etapa i de les àrees.

La tipologia dels crèdits variables es concreta en: crèdits d'aprofundiment i ampliació dels continguts dels crèdits comuns, crèdits d'iniciació i orientació en altres continguts acadèmics i professionals no treballats en els crèdits comuns, amb especial atenció als de caràcter professional, crèdits de reforç en la concepció dels aspectes més fonamentals dels objectius generals de l'etapa.

L'alumnat cursarà 15 crèdits variables en el primer cicle i 21 crèdits variables en el segon cicle.

⁸ R. Sanllorente Martín i F. Tejero González "Organització del currículum variable a l'ensenyament secundari (I)" a Perspectiva Escolar Novembre 1995

L'alumnat escollirà cada trimestre els crèdits variables que haurà de cursar, a partir de l'oferta del centre i amb l'orientació de la persona tutora, la qual vetllarà perquè el projecte optatiu de l'alumnat mantingui l'equilibri necessari d'acord amb els objectius generals de l'etapa i els interessos de l'alumnat.

L'oferta dels crèdits variables s'agruparà en tres àmbits, amb la següent proporció:

- àmbit científic-tecnològic: 40%-50%
- àmbit d'expressió: 30%-40%
- àmbit d'humanitat: 15%-25%

L'oferta de crèdits variables a cada cicle ha de ser suficient per garantir que els alumnes puguin triar, d'acord amb els recursos humans i materials existents.

Sanllorente i Tejero estableixen que l'oferta de crèdits variables ha de ser totalment oberta: el centre ha de ser capaç de poder organitzar els horaris respectant les incompatibilitats de la demanda dels alumnes o les necessitats d'espai i professorat.

També exposen que l'elecció dels crèdits per part dels alumnes té certes implicacions en el seu projecte curricular, en tant que poden escollir un conjunt de crèdits amb el mateix grau de dificultat, o bé escollir un conjunt de crèdits de la mateixa àrea, de manera que es puguin veure limitades les possibilitats de l'alumnat a conèixer altres àrees.

Els autors d'aquest article assenyalen que:

- La informació que es facilita als alumnes del què faran al crèdit ha de ser molt sintètica i cal mostrar el seu contingut per tal que ells puguin extreure'n allò que els pugui interessar.

- També es qüestiona si se'ls ha d'informar del professor que impartirà el crèdit, ja que sembla que desconeixent-lo garantitzaria que l'elecció de l'alumne/a estés lligada a les seves preferències i/o necessitat.

Rodríguez, S, un altre autor, assenyala, a diferència dels anteriors, que els alumnes haurien de tenir clar: a qui va adreçat el crèdit, qui serà el professor, què es farà a les classes, què i com s'avaluarà, quines despeses extraordinàries haurà de fer i quin serà el grau de dificultat.

Les decisions del centre a com organitzar i presentar l'oferta dels crèdits als alumnes, marca unes limitacions i orientacions en l'optativitat de l'alumne/a.

APLICACIÓ PRÀCTICA-EXPECTATIVES DE FUTUR

La LOGSE estableix que l'avaluació de l'ESO serà contínua i integradora, atorgant, a l'últim curs, una acreditació del centre educatiu, on hi constaran els anys cursats, les qualificacions obtingudes en les diferents àrees i una orientació sobre el futur acadèmica i professional, la qual serà prescriptiva i tindrà caràcter confidencial.

Els alumnes que no assoleixin els objectius de l'ESO podran romandre un any més a cada cicle. També s'organitzaran Programes de Garantia Social, dels quals tindran com a finalitat proporcionar als alumnes una formació bàsica i professional per incorporar-se a la vida activa o prosseguir els seus estudis a les diferents ensenyances regulades per la llei.⁹

Els alumnes que assoleixin els objectius de l'ESO, podran optar per cursar el batxillerat o la formació professional específica de grau mig.

La finalitat del batxillerat és proporcionar als alumnes una maduresa intel·lectual i humana, coneixements i habilitats per desenvolupar les funcions socials amb responsabilitat i competència. El batxillerat capacitarà a l'alumne/a per accedir a la formació professional superior i als estudis universitaris.

La finalitat de la formació professional és capacitar a l'alumne/a pel desenvolupament qualificat de les diferents professions, incloent també altres accions que es desenvolupin en la formació professional ocupacional;

⁹ Reial Decret 1007/1991, de 14 de juny, s'estableixen les ensenyances mínimes corresponents a l'E.S.O.

proporcionant una funció polivalent que permeti a l'alumne/a adaptar-se a les modificacions laborals que es puguin produir. Per accedir a la formació professional de grau superior caldrà cursar el batxillerat, establint les pertinents convalidacions.

En l'anterior sistema educatiu, la formació professional no ha aconseguit ajustar-se a les necessitats ni als canvis continus del mercat laboral, convertint-se a l'única alternativa per tots aquells alumnes que no havien obtingut el graduat escolar i, en conseqüència, no podien accedir al BUP, moltes vegades en espera de l'edat laboral.

Amb la LOGSE s'intenta potenciar la formació professional de grau mig en aquesta vessant d'aplicació pràctica als canvis i perd, en principi, la categoria d'estudis de segona, en tant que s'hi exigeix la mateixa titulació d'accés que en l'alternativa del batxillerat. De totes maneres, la manca de relació directa entre la formació professional de grau mig i la formació professional de grau superior, havent de cursar necessàriament el batxillerat per accedir a l'última, fa preveure que l'alternativa de la formació professional immediatament posterior a l'ESO no serà la millor opció en quan a que pugui proporcionar un major ventall de possibilitats futures.

Al finalitzar l'ESO, el professorat i especialment els tutors, han d'ajudar als seus alumnes a ser més conscients de les seves dificultats i necessitats per a poder triar, conseqüentment, allò que més els interessa pel seu futur, a curt i mig termini, acadèmic i/o professional.

Amb la reforma educativa es pretén dotar d'una major aplicació pràctica, tant en els estudis posteriors a l'ESO, com en la mateixa formació bàsica, en la que es pretén proporcionar a l'alumne/a les eines necessàries per a seguir l'accelerat canvi de coneixements i processos culturals i productius, adaptant-se a les noves situacions i respondre a les necessitats específiques de cada moment, a través de les diferents àrees de coneixement previstes.

PROFESSORAT I PAPER DEL TUTOR

La LOGSE estableix, per una banda, que els professionals que imparteixen l'ESO han de ser llicenciats, enginyers o arquitectes o amb titulació equivalent, a efectes de docència. Per altra banda s'estableix que els poders públics han d'afavorir la qualitat i la millora de l'ensenyança a través, també, de la qualificació de la formació del professorat.

Un altre aspecte destinat a afavorir la qualitat i la millora de l'ensenyança és l'orientació educativa i professional que s'haurà de prestar als alumnes, per la qual existirà un professor-tutor per cada grup d'alumnes; el qual garantirà l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes. Aquest punt inclou l'exposició de les diferents opcions educatives, la transició al món laboral i l'atenció en la superació d'hàbits socials discriminatoris.

El conjunt de professors d'un grup, coordinats a través del seu tutor, avaluaran l'aprenentatge dels alumnes a partir dels objectius educatius i dels criteris d'avaluació establerts al curriculum. Utilitzaran mesures de reforç educatiu i una adaptació curricular, al alumnes que no assoleixen els objectius programats i decidiran al final del primer cicle i del tercer curs si l'alumne/a promociona al cicle o curs següent.

Els tutors i professors hauran de mantenir una comunicació fluïda amb els pares i els alumnes sobre el seu procés d'aprenentatge.¹⁰ Per tal d'ajustar-se als condicionants de l'evolució i de l'aprenentatge dels alumnes, els professors podran elaborar projectes i

programacions adoptant-los a les seves característiques i a la realitat educativa de cada centre.¹¹ Aquests projectes i programacions han de respondre a les demandes de la societat i de la cultura del nostre temps, per tal de contribuir al procés de socialització dels alumnes en la futura integració al món del treball i la consideració del patrimoni cultural de la societat a la que pertanyen.

Així, els professors han d'assegurar una educació no discriminatòria, considerant les possibilitats de desenvolupament dels alumnes. També han de garantir l'entesa i la convivència al voltant de valors compartits, facilitant la continuïtat.

¹⁰ Reial Decret 732/1995, de 5 de març, on s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres.

¹¹ Reial Decret 1007/1991, de 4 de juny, on s'estableixen les ensenyances mínimes corresponents a l'E.S.O.

NIVELL D'INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

El Decret 72/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics, en l'article 3, s'estableix que els centres docents hauran d'oferir informació sobre els nivells educatius que imparteixen, el projecte educatiu i, en aquest marc i de manera específica, del projecte lingüístic del centre i de l'ensenyament de llengües estrangeres, sobre l'oferta d'activitats extraescolars, activitats escolars complementàries i sobre el contingut del caràcter propi del centre.

Així mateix, en l'article 22 del Reial Decret 732/1995, de 5 de maig, on s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres, hi apareix el dret a ser informats pels membres de la junta de delegats, tant de les qüestions pròpies del seu centre com de les que afectin a altres centres docents i al sistema educatiu en general.

El dret concret de rebre informació sobre el funcionament de l'ESO d'una manera prèvia a cursar aquesta etapa, no es regula específicament en cap normativa; com tampoc l'obligació dels centres a donar-la.

ELS COMPANYS DE L'AULA

Tots els alumnes tenen els mateixos drets i deures, sense més distincions que les derivades de l'edat i les ensenyances que estan cursant i les que s'han cursat anteriorment.¹² Tots els alumnes tenen el dret a les mateixes oportunitats d'accés als diferents nivells d'ensenyança, a través de: la no discriminació per raó de naixement, raça, sexe, capacitat econòmica, nivell social... Per a fer efectiu aquest dret s'establiran les pertinents mesures compensatòries.

Tal i com s'ha exposat en el corresponent apartat del marc teòric, els alumnes subjectes d'estudi es troben en l'etapa evolutiva de l'adolescència, en la qual la persona haurà d'anar definint la seva identitat, anirà deixent de ser depenent i començarà a decidir per ell mateix. Des del punt de vista de l'entorn que el rodeja, l'adolescent està envoltat de desigualtats i grans diferències que d'afecten de manera específica i diferencial.¹³

És per aquests motius que, des de la legislació educativa actual, es parla de l'atenció a la diversitat, com a característica essencial d'aquesta etapa. L'atenció a la diversitat es portarà a terme tant a nivell individual, a través d'adaptacions curriculars, com a nivell col·lectiu, a través de conviure, cooperar o el treball en equip amb altres adolescents. Així, l'organització de la docència ha d'atendre a la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat.

¹² Reial Decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència del centre.

¹³ Comas M. a "Què volen els adolescents?" de Simpòsium Europeu sobre activitats de vacances i tallers. Escola de l'Esplai, 1994

El Real Decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres, recull, entre tots els drets, els de participació de l'alumnat en la dinàmica del centre (la materialització del qual s'intenta recollir en el qüestionari).

El dret a la participació es concreta en:

- Participació en el funcionament i en la vida dels centres, en l'activitat escolar i en la gestió dels mateixos.
- Escollir, mitjançant sufragi directe i secret, als seus representants en el Consell Escolar i als delegats de grup.
- Associar-se tant durant, com un cop acabada la relació amb el centre.
- Llibertat d'expressió i a manifestar la seva discrepància a les decisions.
- Els alumnes poden reunir-se en els centres docents per activitats escolars o extraescolars que formin part del projecte educatiu del centre, així com aquelles altres a les que se'ls pugui atribuir una finalitat educativa o formativa.

En el mateix Real Decret, a l'article 35, hi apareixen les obligacions que suposa l'estudi, el qual és un deure bàsic. Aquestes obligacions són:

- Assistir a classe amb puntualitat i participar en les activitats orientades al desenvolupaments dels plans d'estudi.
- Complir i respectar els horaris
- Seguir les orientacions del professorat respecte al seu aprenentatge
- Respectar l'exercici del dret a l'estudi dels seus companys

És també un deure de l'alumnat la participació en la vida i funcionament del centre.

LOCALITZACIÓ DE L'ESTUDI

Presentació

La comarca d'Osona té una extensió de 1.264,5 quilòmetres quadrats i està situada a l'extrem nord-oriental de la Depressió Central catalana i entre el Pre-pirineu i la serralada Pre-litoral. Comprèn un sector pla, de la Depressió Central, i està solcada al nord pel riu Ter i al sud per la capçalera del riu Congost; flanquejada a llevant pels massissos del Montseny i de les Guilleries i pels altiplans estructurals del Collsacabra i a ponent per les plataformes enlairades del Lluçanès.

Des del punt de vista geogràfic, la comarca té dues parts diferenciades: la Plana de Vic i les terres altes que la circumden: Guilleries, Collsacabra, Lluçanès i Bisaurà. La Plana de Vic és la part més dinàmica i poblada, i fa de lloc de pas i nexa d'unió entre el Pirineu Oriental i les comarques pre-litorals i litorals properes a Barcelona.



Unes comunicacions que milloren progressivament

La situació geogràfica de la comarca d'Osona és òptima, ja que està situada en el centre de l'àrea més dinàmica de Catalunya, prop de les comarques més industrials, poc allunyada de Barcelona i en el punt mig del seu camí cap a França, i també relativament a prop de la costa.

Situem Vic en el centre dels principals eixos de comunicacions.

La construcció de l'Eix Transversal acostava Osona a àrees del país tradicionalment allunyades i fa que Vic jugui un paper central en la comunicació que uneix Lleida i Girona, quedant a menys d'una hora de qualsevol punt del país, i a mitja dels centres més importants. Així mateix, enllaçarà Osona amb l'autopista litoral i amb l'Eix del Llobregat.

L'eix viari Vic-Olot-Figueres està destinat a ser un element de vertebració fonamental de la Catalunya central, alhora que completarà un accés natural del trànsit europeu.

La línia de ferrocarril que uneix Barcelona i Puigcerdà ha jugat des del segle passat un paper de primer ordre a la comarca.

Una població en creixement

Osona té una població total que supera els 115.000 habitants, amb el qual és un ritme de creixement lleugerament superior al del conjunt de Catalunya. Aquesta població es reparteix de manera desigual entre els 51 municipis que componen la comarca. És especialment poblada la Plana, on viu el 72% dels osonencs. La densitat mitja de població en el conjunt de la comarca és de 93hab/km².

La població activa osonenca és de 51.632 persones, el que representa, pràcticament el 44% de la població. La taxa d'activitat masculina és del 61% mentre que la femenina s'acosta al 45%.

La població ocupada està a l'entorn de les 48.218 persones, essent els aturats 3.414, és a dir, prop del 7% de la població activa osonenca, repartit desigualmente entre un 10% dels actius femenins i un 5% dels actius masculins. Taxe d'atur però, lluny de la incidència mitjana a Catalunya.

L'antiga tradició industrial de la comarca ha generat, al llarg dels anys, generacions de treballadors amb una qualitat humna i una qualificació mitjana elevada. De cara al futur, el grau i el nivell de l'ensenyament bàsic, l'elevat índex d'escolarització mitjana, la important oferta universitària i la formació permanent que fan diversos centres, garanteixen abastament la qualificació dels recursos humans.

Des del punt de vista ocupacional, aproximadament el 7% dels actius osonens s'ocupen en el sector agrari, el 5% en la construcció, el 49% en l'activitat industrial, el 32% en els serveis i, finalment, el 7% es troben en situació de desocupació.

Vic, una gran capital comercial

Vic és un gran centre comercial i de serveis, gràcies a la seva gran tradició en aquest terreny, i a la seva condició de mercat principal de la comarca. Una veritable ciutat-mercat en la que el nombre d’establiments comercials duplica la mitjana de Catalunya.

Una bona oferta de serveis

La comarca d’Osona té una bona oferta de serveis, especialment ubicat a la ciutat de Vic, que exerceixen una poderosa atracció territorial per la seva diversitat i qualitat.

Disposa d’una oferta educativa important en els diversos nivells, tant de tipus públic com privat. A més d’una oferta completa d’ensenyament bàsic, hi ha diversos centres d’educació secundària obligatòria. Així mateix, l’oferta universitària és ja prou extensa, fet que fa de Vic una ciutat universitària completa.

CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA



Vic: IES Jaume Callís
IES Vic
Escola St. Miquel dels Sants
L'Escorial
Sagrat Cor de Vic
Pare Coll

Tona: Vedruna

Taradell: IES Taradell

Centelles: IES Pere Barnils
Sagrat Cor de Centelles

Manlleu: IES Antoni Pous
Casals-Gràcia
La Salle
Torelló: IES Torelló
IES Cirviànum
Rocaprevera

Roda de Ter: IES Roda de Ter

Prats Lluçanès: IES Castell Quer

St. Julià Vilat: El Roser

POBLACIÓ I MOSTRA

La població objecte d’aquest estudi es concreta en els alumnes que, durant el curs 1997-1998 cursaven 4t.d’ESO a la comarca d’Osona.

Els motius pels quals són els de 4t.i no es va considerar com a població (tenint en compte els objectius del projecte) a tots els alumnes d’ESO (de 1r.a 4t), fan referència bàsicament en què els alumnes de 1r.i 2n.procedien tots de primària; aquest fet comportava disposar de pocs elements crítics per a valorar els avantatges i inconvenients respecte el nou sistema educatiu que s’acaba d’implantar. En segon lloc, pel què fa als alumnes de tercer, existien dos grups diferents: uns procedien de 2n.d’ESO, havent cursat l’ESO des de primer; i els altres procedien de 8è.d’EGB, els quals acabaven d’aterrar al nou sistema, sense masses elements encara per poder valorar. Els alumnes de 4t.disposaven de més perspectiva, per haver cursat un curs previ de l’ESO com a mínim, i estaven més propers cronològicament amb l’anterior sistema, fet que els permetia comparar amb molta més fiabilitat.

La població representa doncs 1517 alumnes, 850 dels quals estaven matriculats en centres de titularitat pública i 667 en centres de titularitat privada.

La idea inicial era passar els qüestionaris al total de la població (1517), per aconseguir el màxim de fiabilitat i, en conseqüència, la mostra hauria estat equivalent a la població definida. Val a dir que, després de contactar amb tots els centres que impartien 4t.d’ESO a Osona el curs 1997-1998, n’hi van haver alguns que no estigueren interessats en participar en aquest projecte. Hi hagueren també alguns centres que, per manca de temps, no van poder passar els qüestionaris a tots els grups de 4t. A partir d’aquí, els qüestionaris que es van passar als alumnes foren 1028. D’aquests, un total de

109 es van haver d'anul·lar per no respondre les dades d'identificació mínimes que permetessin fer les relacions, o bé per respondre, en totes les preguntes, qüestions que no tenien res a veure amb el què se'ls hi estava demanant. Així, la mostra definitiva de l'estudi ha estat de 919 alumnes.

Pel què fa al marge d'error que pugui existir, basant-nos en les taules estadístiques que defineixen els nivells de confiança podem establir que, amb un nivell de confiança del 95,5% i amb una població petita com la nostra, el marge d'error seria $\pm 3\%$.

Dels 919 alumnes, 474 estaven matriculats en centre públics i 445 en centres privats.

PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES

INTRODUCCIÓ

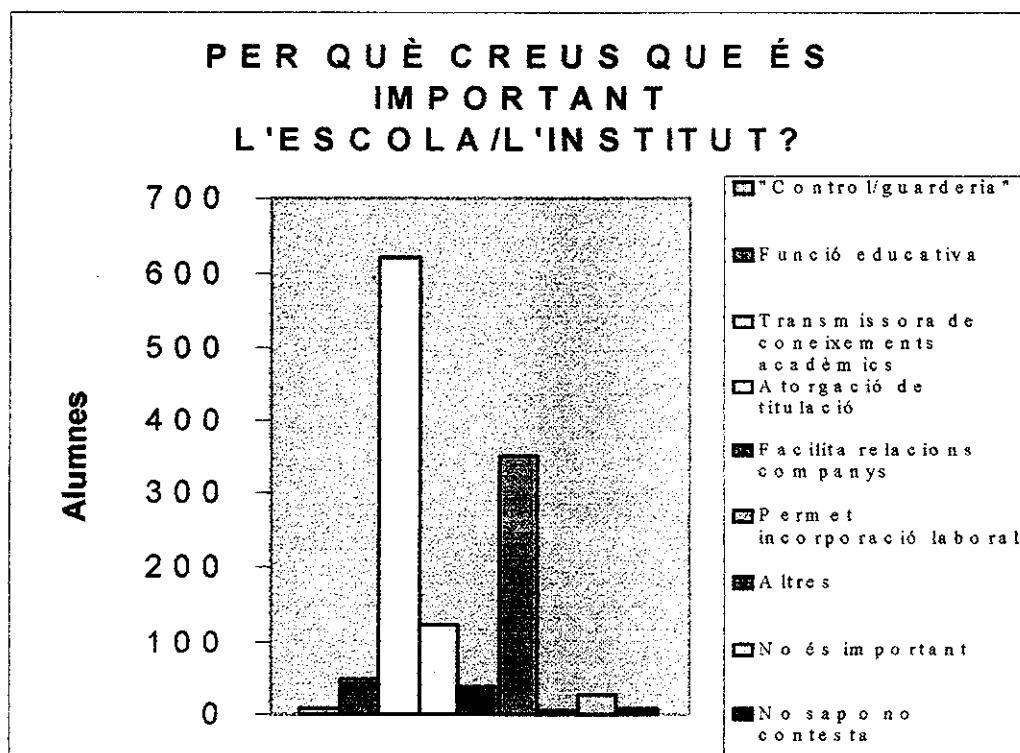
Seguint els mateixos apartats del qüestionari¹, a continuació s’exposen i s’analitzen les dades obtingudes; establint, després, les relacions més interessants existents entre les diferents variables; dins de cada apartat o entre els diferents apartats previstos.

¹ Veure annex 3

SISTEMA EDUCATIU

Abans d'entrar en aspectes o qüestions més concretes de la reforma educativa, hem inclòs un apartat referent al sistema educatiu i la importància que els adolescents atorguen a la institució escola-institut, en termes generals. Pensem que ens pot donar el marc a partir del qual estructurarem i desenvolupem tota l'opinió que puguin tenir en relació als canvis que aquest sistema vagi sofrint.

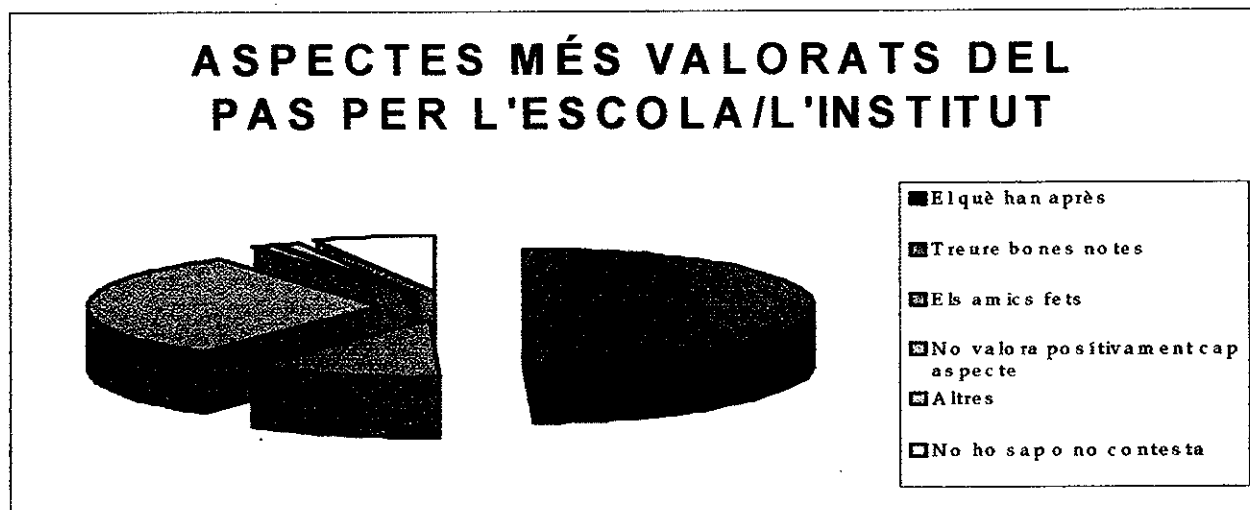
La primera pregunta que han respost és "per què creus que és important anar a l'escola-institut?", donant els següents resultats [resposta múltiple]



Observem el predomini d’alumnes que consideren la transmissió de coneixements com una de les funcions principals de l’escola-institut, en un 67,68% del total de la mostra. La segona opció, per ordre d’importància, és el fet que el pas per la institució és necessari per accedir al mercat de treball o al lloc de treball desitjat, en un 38,08%. D’alguna manera, en molts casos, podria ser conseqüència de l’opció anterior. Les altres opcions, tal i com veiem, es presenten en menys alumnes: un 13,6% consideren que l’escola-institut serveix per l’atorgació de títols, un 5,4% donen importància a la funció educativa, un 4,02% consideren que l’escola-institut facilita l’establiment de relacions interpersonals, un 0,97% consideren que té funcions de “control-guarderia” i en el mateix percentatge, consideren que aquesta institució no té cap importància.

Així, la percepció que tenen de la funció pretesament exercida per la institució escolar és força parcialitzada, deixant de banda, en la majoria dels casos, la funció més socialitzadora, educativa..., que es recull en la diferent normativa que regula el sistema escolar i els principis de l’activitat educativa, tal i com ja exposàvem en el marc teòric previ.

A banda del què creguin que ha de fer l’escola principalment, hi ha el què ells personalment valoren, per ordre d’importància, del seu pas per l’institut o centre d’estudis actual.



Com en l'anterior pregunta, l'aprenentatge acadèmic torna a predominar (49,51%) però, en aquest cas el segueix, amb un percentatge prou important, els amics realitzats (30,57%). Aquest últim aspecte no era considerat com una funció expressa de l'escola (només un 4,02% dels alumnes) però, en canvi, és, per ordre d'importància, el segon punt més valorat. El segueix el treure bones notes (10,66) i, més enrera, el no sap o no contesta (6,63%), el no valoro positivament cap aspecte (1,2%) i altres (1,4%).

Relacionant aquesta pregunta amb l'anterior, podem dir que el 53% dels alumnes (36% del total de la mostra) que consideren la transmissió de coneixements com una de les funcions principals de l'escola-institut, valoren, prioritàriament, el què han après, del seu pas pel centre educatiu.

REFORMA EDUCATIVA

Aquest es tracta d'un apartat destinat exclusivament a recollir l'opinió entorn al procés que està seguint la reforma educativa, al qual, com a alumnes, s'hi troben directament implicats.

S'intenta veure la percepció de la diferència entre l'antic i el nou sistema i recollir la justificació que donen a la reforma educativa. Tenint en compte els diferents arguments que circulen en relació a les conseqüències d'aquest canvi del sistema, se'ls proporciona diferents ítems per posicionar-se en l'acord o bé en el desacord.

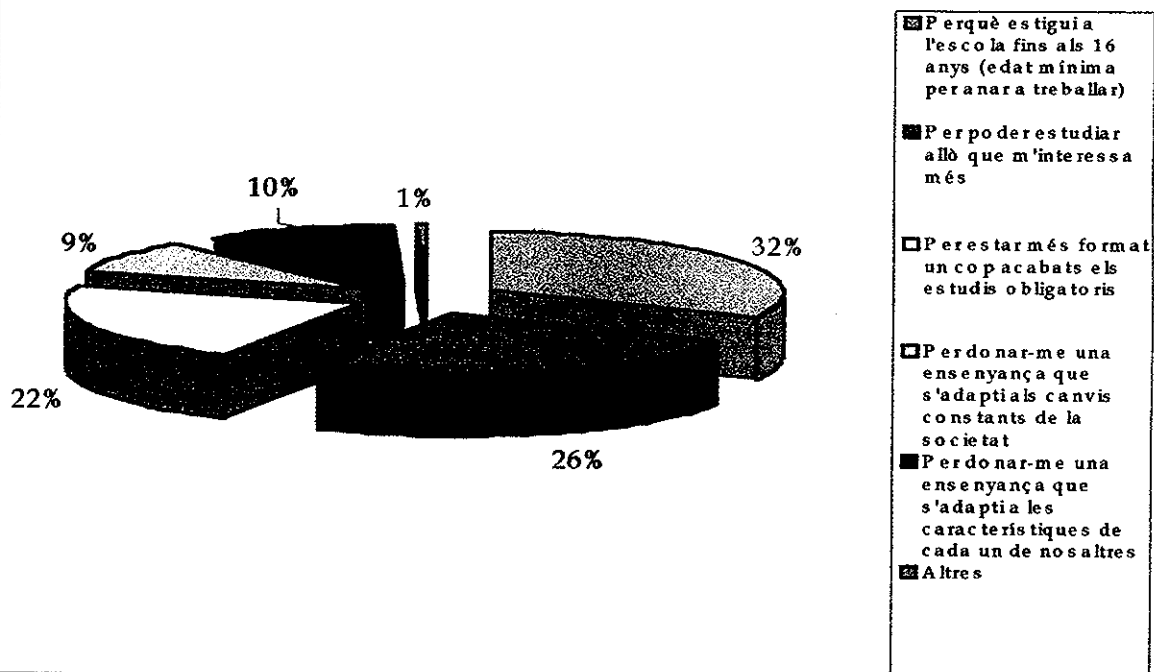
Els resultats obtinguts en la primera qüestió, relativa als canvis entre el nou sistema (primària/secundària) i l'antic sistema (EGB, BUP i FP) són [resposta múltiple]: el 19,8% de les respostes fan referència a la implantació dels crèdits variables; el 13,5% al canvi del mètode educatiu utilitzat; el 12,4% als canvis en l'organització horària dels estudis; el 9,88% creu que el nou sistema presenta més dificultat que l'anterior, enfront del 6,74% de les respostes que atorguen menys dificultat al sistema actual. El 7,7% parla dels canvis respecte els companys de l'aula (grups més grans, diferents interessos...). El 7,6% fa referència als canvis en la forma d'avaluar (exàmens, qualificacions...). seguit del 7,6% que atribueix els canvis en el propi professorat. El 4,71% considera que existeix més llibertat i el 4,65% de les respostes fan referència a la pròpia organització del centre. El 2,48% no observa cap canvi i el mateix percentatge opta pel no sap o no contesta.

Observem la diversificació de les respostes donades, amb predomini de les que fan referència als crèdits variables. Aquesta dada es pot atribuir al fet que aquests són un dels elements més palpables i novadosos sorgits arran de la reforma educativa. Sorprenentment, en aquesta pregunta (formulada de forma oberta) no hi ha cap resposta que indiqui l’allargament de l’ensenyança obligatòria, com una diferència entre els dos sistemes educatius.

Per altra banda, el canvi sofert a l’haver de deixar l’escola de primària per la de secundària, comporta la barreja del què serien canvis entre dues etapes i entre els dos sistemes diferents.

En la segona qüestió se’ls demana directament el per què creuen que s’ha portat a terme la reforma educativa, donant-los diferents opcions a les quals posicionar-se. S’han obtingut els següents resultats:

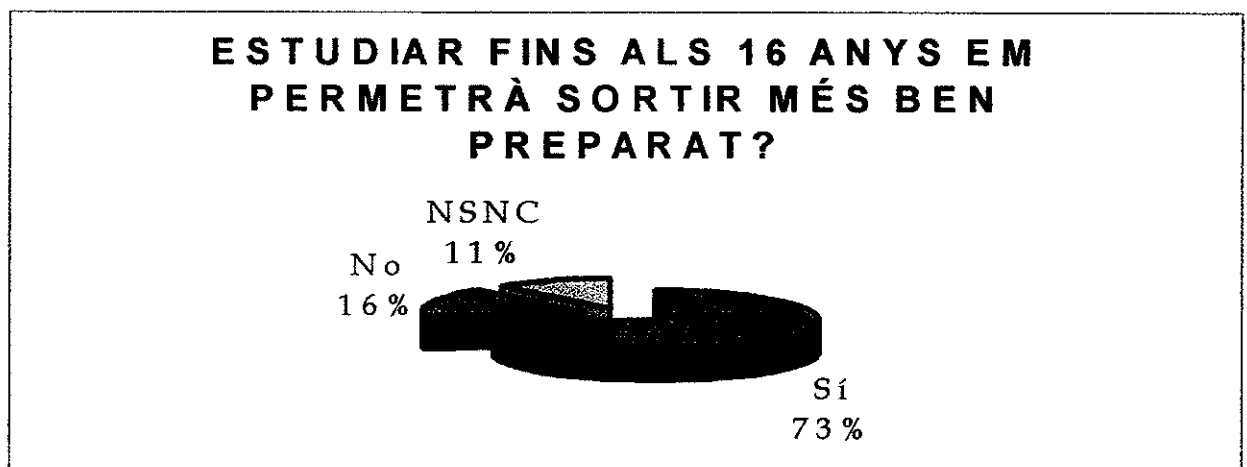
PER QUÈ S'HA FET LA REFORMA EDUCATIVA ?



Observem que, el grup més nombrós, es troba entre aquells que creuen que la reforma educativa s'ha portat a terme per mantenir-los a l'escola fins a l'edat laboral. (Recordem que, en l'anterior pregunta, aquest element d'allargament no era utilitzat com un tret distintiu entre l'antic i el nou sistema). A continuació el segueix el grup dels que pensen que podran estudiar allò que més els interessi i, seguidament, els que pensen estar més formats un cop acabats els estudis obligatoris. Més endarrera, hi ha els que pensen que l'objectiu de la reforma és donar una ensenyança que s'adapti a les característiques personals de cadascun o als canvis constants de la societat.

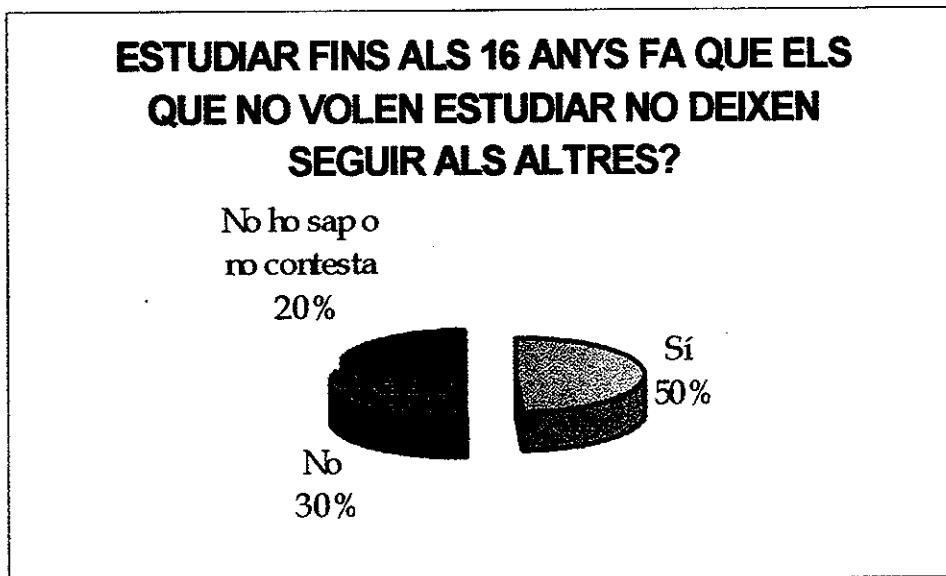
La pregunta que segueix a continuació està directament relacionada amb l'opció majoritàriament escollida, ja que se'ls qüestiona, en primer lloc, si estudiant fins als 16 anys creuen que sortiran més ben preparats i, en segon lloc, si creuen que aquest allargament fa que els que no volien estudiar més temps, no deixin seguir bé les classes als altres companys.

Els resultats de la primera qüestió han estat:



Així, gairebé tres quartes parts dels alumnes creuen que l'allargament dels estudis fins als 16 anys, anirà a favor d'un millor nivell de preparació un cop acabats els estudis obligatoris.

Els de la segona qüestió són:



Veiem que, a la vegada, la meitat dels alumnes opinen que aquest allargament està en detriment dels rendiment dels alumnes amb més interès pels estudis, a costa dels que, en principi, no haurien continuat l’escolarització més enllà dels 14 anys a l’antic sistema.

La última qüestió relativa a l’apartat específic de la reforma educativa, fa referència a la vivència del canvi d’ubicació física de centre als 12 anys per iniciar secundària (dos anys abans que en l’antic sistema). S’han obtingut els següents resultats:

- “ Va bé per espavilar-te i fer-te gran”: el 63% creuen que sí; el 21,98% creuen que no i el 15,01% opten pel no sap o no contesta.
- “L’ambient i la nova organització no és adequada pels menors de 14 anys”: el 30,68% estan d’acord; el 42,11% estan en desacord i el 27,2% responen que no saben o no contesten.

- "És perjudicial pels pobles que no tenen institut": el 59,41% opten pel sí; el 30,57% pel no i el 16,86% pel no sap o no contesta.

En aquesta qüestió, les opcions del no sap o no contesta creiem que estarien ocupades en gran part pels alumnes de centres que estan cursant primària i secundària en un mateix edifici i, en conseqüència, no es produeix aquest canvi d'ubicació física.

CRÈDITS COMUNS I CRÈDITS VARIABLES

Aquest apartat del qüestionari intenta recollir el què faria referència als continguts i matèries específics previstos a treballar durant aquesta etapa, tenint en compte que es tracta d'un dels canvis més significatius a nivell curricular previstos en aquest procés de reforma educativa.

Es recull la valoració que fan tan de l'oferta de crèdits comuns com la de crèdits variables, així com les implicacions que creuen que té el fet de poder elegir una part prou important de la seva formació. Finalment se'ls demana en funció de quines condicions elegeixen els crèdits variables i si finalment és possible realitzar allò que han triat prèviament.

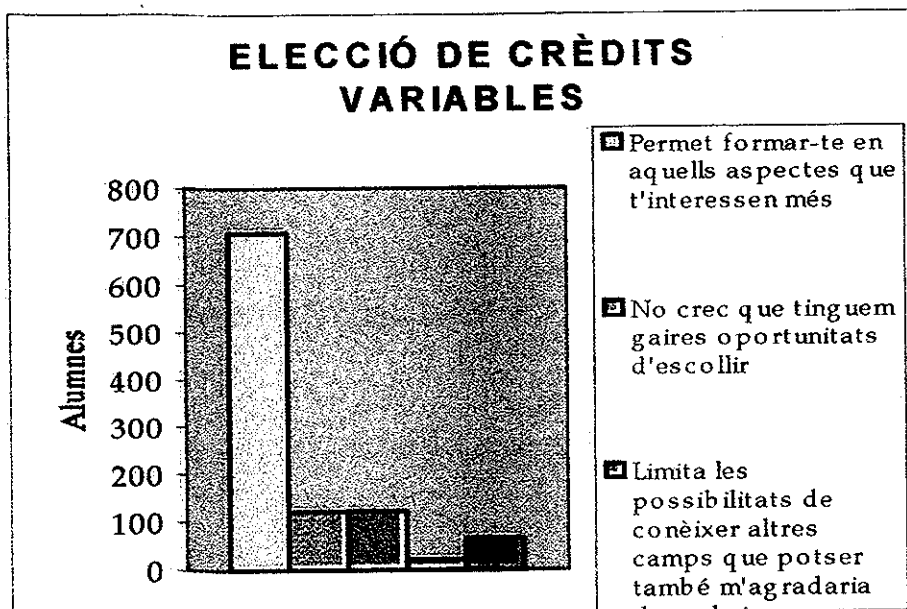
Així, a partir del llistat dels crèdits comuns existents, s'ha demanat als alumnes quins d'ells eliminarien i, per altra banda, si en troben a faltar algun.

Els resultats obtinguts són: el 47,3% dels alumnes eliminarien la música, seguit del 31,7% que eliminarien la plàstica, el 20,23% que eliminarien la tecnologia, el 13,38% prescindirien de l'educació física, el 10,1% eliminaria les llengües estrangeres, el 9,9% les matemàtiques, el 9,1% les ciències socials, el 8,26% eliminarien les ciències naturals i el 7,94% d'alumnes eliminaria la llengua catalana i/o castellana i la literatura.

El 19,3% afegeixen que troben a faltar algun altre crèdit no previst en cap àrea de coneixement.

Observem doncs que les assignatures que els interessen menys són les arts plàstiques i musicals, a més de la tecnologia; amb una gran diferència respecte les altres assignatures.

En relació als crèdits variables i a l’opinió que tenen del fet d’elegir una part prou important de la seva formació, s’han obtingut els següents resultats:



A nivell de bibliografia s’han recollit diferents opinions entorn a la pregunta que hem formulat als mateixos estudiants. En el marc teòric recordem que citàvem els autors Sanllorente i Tejero, els quals opinen que aquest fet “pot veure limitades les possibilitats de l’alumnat a conèixer altres àrees”. Veiem que aquesta percepció, es situa en tercer lloc (13,16%) en les respostes de l’alumnat, amb força diferència respecte la primera posició (permet formar-te en aquells aspectes que t’interessen més) amb un 76,93%.

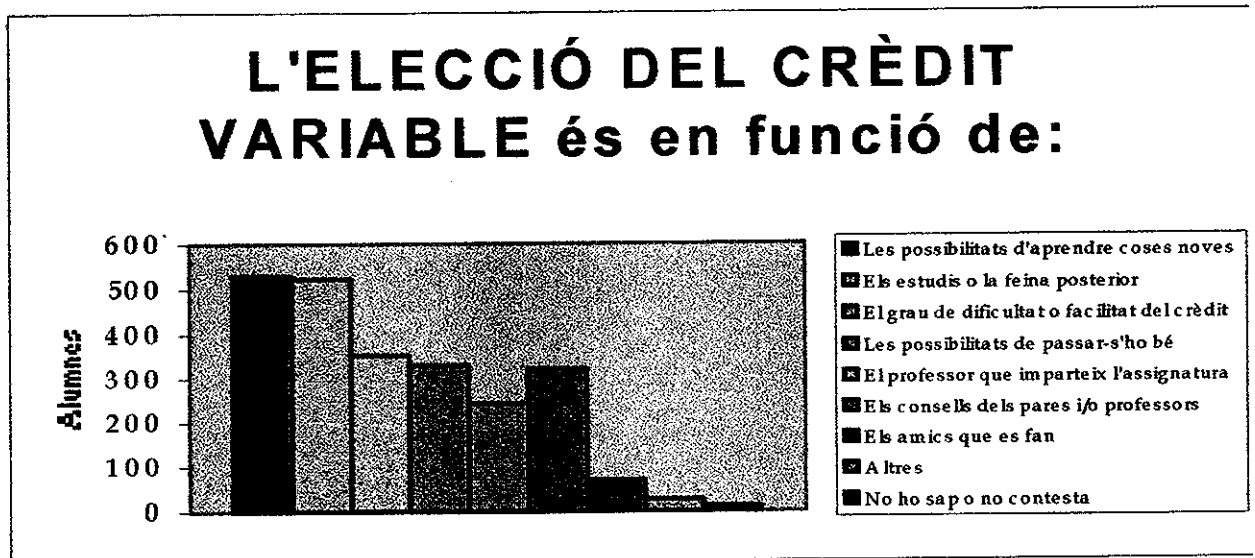
Destacariem també que en segon lloc hi ha l'opció dels que no pensen que tinguin oportunitats d'escollir (13,38%). L'opció altres i el no sap o no contesta representen el 2,17% i el 7% respectivament. També se'ls demana l'opinió en relació a l'oferta de crèdits variables que se'ls ofereix des del centre. Les respostes són: el 44,7% dels alumnes creuen que l'oferta és variada, respecte el 16,86% que no hi està d'acord; el 7,6% pensa que l'oferta és gran, respecte el 21,54% que pensa que és petita; el 10,55% dels alumnes diuen que l'oferta de crèdits variables s'ajusta als seus interessos, enfront del 13,71% que no creuen que s'hi ajusta. Finalment el 0,8% donen altres respostes i l'1,4% opten pel no sap o no contesta.

Observem doncs que els grups més importants són el dels alumnes que pensen que és variada, seguit, amb diferència, dels que pensen que és petita.

Recordem que la normativa² estableix que "l'oferta de crèdits variables a cada cicle ha de ser suficient per garantir que els alumnes puguin triar, d'acord amb els recursos humans i materials existents". Veiem doncs que l'objectiu de poder triar, percebut com a tal pels alumnes, no sembla haver-se aconseguit amb èxit, donat els resultats obtinguts.

² Reial Decret 732/1995

A continuació se'ls demana en funció de quina condició o criteri elegeixen els crèdits variables. Els resultats obtinguts són:



Amb aquests resultats veuríem que en l'elecció dels crèdits variables pesa majoritàriament la visió de futur, en el sentit d'ampliar els coneixements i que puguin ser útils per a l'alternativa (feina i/o estudis) que tenen prevista després del què estan cursant en aquests moments. Així, el 57,7% ho fa en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves i el 57,12% en funció de la feina o els estudis posteriors.

Sanllorente i Tejero plantejaven en el marc teòric, que és qüestionable el fet d'informar prèviament del professor que impartirà el crèdit variable, ja que, contràriament, es pot garantir millor l'elecció de l'alumne/a lligada a les seves preferències i/o necessitats.

Veiem que, amb els resultats obtinguts, aquest no és un element decisor en l'elecció (26,44%), per darrera de molts altres aspectes més lligats a les seves necessitats i/o interessos. El grau de dificultat o facilitat del crèdit, les possibilitats de passar-ho bé i els consells dels pares i/o professors representen el 38,62%, el 36,12% i el 35,14% respectivament. La influència dels amics no és massa representativa (7,5%) i el segueixen l'opció altres (2,82%) i el no sap o no contesta (1,2%).

Per tal de relacionar l'elecció amb la seva materialització pràctica, se'ls ha preguntat si els crèdits variables escollits inicialment són els que després acaben fent. Les respostes han estat: el 57, 12% dels alumnes afirmen que no acaben fent els crèdits que han escollit; enfront del 42,76% que diuen que sí, el 0,1% opten pel no sap o no contesta.

Observem doncs que, no només hi ha una percepció important de que no tenen oportunitats de triar, sinó que, a més els crèdits elegits no són els que després poden fer. Segurament la primera qüestió és conseqüència de la segona.

Les raons que donen del fet de no realitzar els crèdits escollits són: el 64,76% creuen que és una qüestió de ser massa gent que desitja fer el mateix crèdit, el 32, 19% creuen que ha estat decisió del professorat el fet de modificar-los l'opció; i el 16,57% ho atribueix merament a l'atzar. El 6,28% dona altres raons i el 6,6% no ho sap o no contesta.

La primera resposta estaria relacionada amb una qüestió de manca dels recursos suficients: personal, material, espai...

A continuació s'establirà tot un ventall de relacions entre diferents variables compreses en el mateix apartat en què ens trobem de crèdits comuns i variables.

Analitzarem, en primer lloc, la relació entre l'elecció del crèdit variable i les possibilitats de realitzar-lo posteriorment. Així, dels alumnes que consideren que l'elecció dels crèdits variables els permet formar-se en aquells aspectes que interessen més (707), el 48,23% afirma que els crèdits elegits són els que acaba fent; respecte el 51,62% que opina el contrari. Aquests últims ho atribueixen a una qüestió purament de sort (13,97%); una directriu del professor (33,15%); un problema excessiu número de persones interessades en fer-lo (70,41%); altres respostes (6,57%); no ho sap o no contesta (3,28%).

Dels alumnes que, davant la possibilitat d'elecció dels crèdits variables, no creuen que tinguin gaires oportunitats d'escollir(123), només un 13% afirma poder realitzar aquells crèdits que ha triat, enfront del 87% que no pot fer els elegits. Aquests últims ho atribueixen a una qüestió de l'atzar (27,1%); una directriu del professor (28,03%); un problema excessiu número de persones (56,07%); l'opció altres (6,54%) i el no sap o no contesta (9,34%).

A partir d'aquests resultats observem que els alumnes que tenen la vivència de no poder triar, afirmen no realitzar els crèdits elegits en un percentatge molt més elevat que en l'anterior o, fins i tot, les dades generals (57,12%).

El problema de representar un excessiu número d'alumnes interessats en el mateix crèdit i, en conseqüència, haver d'ésser discriminats tots aquells que no hi caben (relacionat, com

hem dit, amb una manca de recursos), representa un percentatge molt alt com a motiu atribuït a no realitzar els crèdits, sobretot entre aquells que creuen que l'elecció d'aquests els permet formar-se en els aspectes que els interessen més (70,41%).

Seguint amb l'elecció dels crèdits, però ara lligat amb la valoració que fan de l'oferta existent, observem que d'aquells alumnes que creuen que l'elecció dels crèdits variables limita les possibilitats de conèixer altres camps que també els agradaria descobrir (121), el 50,41% manifesta que l'oferta és variada (percentatge superior a les dades generals); respecte el 17,35% que opina el contrari; el 19,83% creu que l'oferta és petita; el 17,35% creu que no és una oferta interessant; enfront el 10,74% que la considera interessant; el 9,91% creu que l'oferta és gran.

La lectura que podem fer d'aquestes dades és que, malgrat ser crítics en el tema de l'elecció dels crèdits, definint-la com un impediment per a descobrir noves possibilitats des del moment en què l'alumne/a comença delimitant cap a on vol enfocar la seva formació, no són igual de crítics en la valoració de l'oferta existent de crèdits variables, la meitat dels quals afirma que és variada.

Per altra banda, dels alumnes que creuen que l'elecció permet formar-se en aquells aspectes que interessen més (707), l'11,31% creu que l'oferta que tenen al seu abast no s'ajusta als seus interessos, respecte l'11,59% que sí els és del seu interès. Així, observem que existeix un percentatge d'alumnes que, malgrat creure que l'elecció permetrà satisfer els propis interessos, no és corresposa amb la conseqüent oferta existent. També veiem que, gairebé el

77% no opina sobre aquest punt de l'oferta, quan precisament creuen que l'ajustament amb els interessos és un aspecte relacionat directament amb l'existència dels crèdits variables.

Així mateix, dels alumnes que creuen que l'elecció permet formar-se en aquells aspectes que interessen més, el 60,67% elegeix en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves (percentatge lleugerament superior a les dades generals).

En relació a l'oferta de crèdits comuns existent i la valoració que d'ella en fan, podem dir que el 0,54% (5 alumnes) els eliminarien tots. Aquests alumnes fan la següent valoració de l'oferta de crèdits variables (a la vegada, ho relacionem amb les perspectives de futur):

-4 alumnes pensen que l'oferta és petita i/o no variada.

(quan acabin l'ESO pensen seguir estudiant o bé no ho sap o no contesta).

-1 alumne/a no opina sobre l'oferta de crèdits variables.

(No ho sap o no contesta sobre el seu futur immediat).

Aquest percentatge tant baix, contrasta amb el 66,8% d'alumnes que no eliminarien cap crèdit comú dels existents o només un.

D'aquests alumnes que no eliminarien cap crèdit comú o només un, l'11,11% troben a faltar, a més, alguna assignatura dins d'aquesta oferta. Pel què fa a la valoració que aquests fan, a la vegada, dels crèdits variables, s'han obtingut els següents resultats (també ho relacionem amb els seus projectes futurs):

-el 36,92% opina que l'oferta és variada.

(dels quals el 87,61% vol continuar estudiant; el 7,96% anar a treballar; el 4,42% no sap o no contesta).

-el 9,8% pensa que l'oferta és petita.

(86% volen continuar estudiant; 10% treballar; 4% no sap o no contesta).

-el 8,1% creu que l'oferta no és variada

(80% volen continuar estudiant; el 12% treballar, el 8% no sap o no contesta).

-el 6,86% opina que l'oferta és interessant

(el 90,47% volen continuar estudiant; el 9,52% treballar).

-el 6,53% creu que l'oferta no és interessant

(el 65% volen continuar estudiant; 10% treballar; 25% no ho sap o no contesta)

-el 6,2% pensa que l'oferta és gran

(el 78,94% volen continuar estudiant; el 10,52% treballar; el 10,6% no ho sap o no contesta).

Observem que la valoració de l'oferta de crèdits variables no difereix molt de les dades obtingudes a nivell general, tot i que el grup majoritari (oferta variada) en aquest cas ho és en un percentatge més petit.

El que sí podem destacar és que, en aquest cas (alumnes que no eliminarien cap crèdit comú) existeix un percentatge més elevat de gent que pensa seguir estudiant, enfront les dades generals.

NIVELL D'INFORMACIÓ A L'ESO

En aquest punt es pretén copsar la percepció que tenen els alumnes del nivell d'informació rebut en relació a l'ESO, abans d'iniciar-lo i en el moment que se'ls passa el qüestionari. Es pretén que detallin quin tipus d'informació han rebut, per part de qui i el nivell d'utilitat que li adjudiquen.

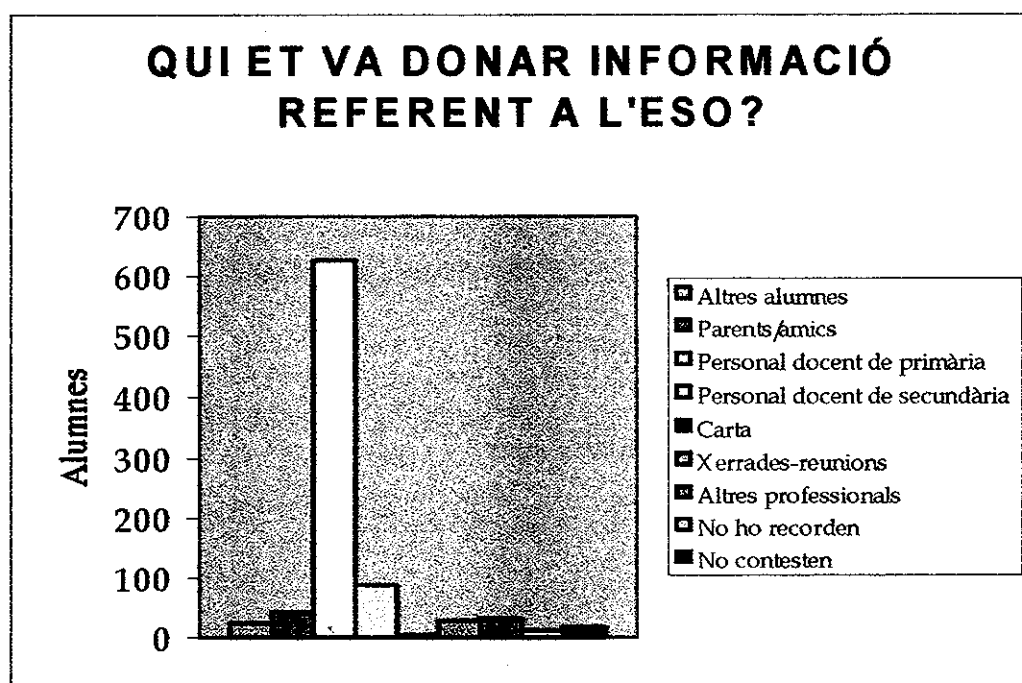
És important recordar que els qüestionaris s'han passat durant el període del gener al maig de 1998, per la qual cosa la última pregunta d'aquest apartat referent al nivell d'informació actual, podrà variar substancialment en funció del moment en què hagin respòs la pregunta; en tant que, en la majoria dels centres, preveuen doncs aquesta informació a partir dels segon trimestre.

Així, en la pregunta "abans d'iniciar l'ESO, vas rebre informació sobre el seu funcionament?", s'han obtingut els següents resultats: el 89,8% afirmen que sí; el 8,48% diuen que no en van rebre, l'1,63% opten pel no sap o no contesta.

El tipus d'informació rebuda es concreta de la següent manera [resposta múltiple]: el 27,84% dels alumnes va rebre informació sobre els centres on cursar l'ESO, el 60,8% dels alumnes van rebre informació en relació als crèdits (comuns i variables) a realitzar; el 47,3% en relació a la forma d'avaluar; el 55,9% sobre el per què de l'ESO i el 2,7% i el 0,8% van rebre informació sobre altres aspectes o bé no saben o no contesten respectivament.

Quan se'ls hi pregunta pels agents transmissors d'aquesta informació, ens donen diferents respostes, les quals (tals i com veurem més endavant quan responguin de quina manera volen participar), són opcions que responen indistintament el “qui” o el “com”.

Així, davant la pregunta “qui et va donar aquesta informació?” s'han obtingut les següents dades [resposta múltiple]:

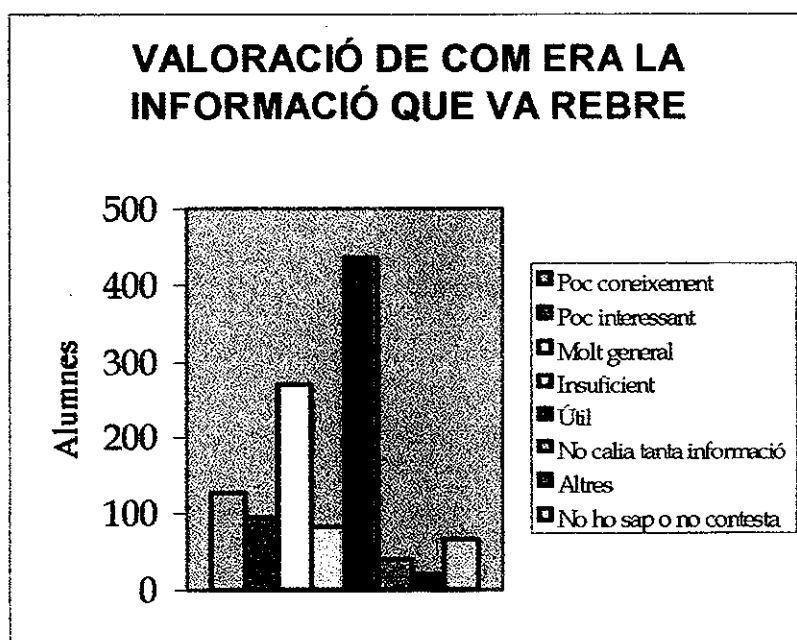


Observem que, amb diferència, és el personal docent del centre de primària el qui facilita la informació prèvia a l'alumnat (75,9%). Aquesta dada s'emmarca segurament, en el dret

dels alumnes (i obligació del professorat) a rebre orientació escolar i professional per aconseguir el màxim desenvolupament personal, social i professional, i no tant en el fet de que el centre tingui l'obligació específica de donar informació concreta sobre la següent etapa de secundària.

El següent grup, per ordre d'importància, fa referència al professorat del centre de secundària (10,65%), seguit del grup dels parents/amics (4,84%). Altres professionals diversos (Punts d'informació municipals...) representen el 3,75% i les xerrades-reunions el 3,2%. Altres alumnes més grans (2,78%), no contesta (1,93%), No recordar-ho (1,3%) i la carta (0,4%), són les opcions menys elegides.

L'opinió que tenen de l'agent transmissor d'aquesta informació i de la mateixa, queda recollida en la següent gràfica [resposta múltiple]:



Observem que la informació rebuda és considerada útil per més de la meitat dels alumnes (52,7%) i molt general per una tercera part d'aquests (32,8%). Els segueixen els que opinen que l'agent transmissor tenir poc coneixement (15,25%) i els que pensen que la informació fou poc interessant (11,38%). La informació insuficient representa el 10%, seguit dels no ho sap o no contesta (8%). Per últim, els que creuen que se'ls va proporcionar excessiva informació (4,72%) i els que donen altres respostes (2,42%).

Pel què fa als que afirmen no haver rebut informació prèvia dels estudis actuals, el 23% diuen que els hagués agradat rebre'n, el 7,7% no els hagués agradat i el 69,23% opten pel no sap o no contesten.

En relació als estudis actuals, el 74,42% dels alumnes se senten informats sobre el seu funcionament, el 15,56% no s'hi senten i l'11,1% no ho sap o no contesten.

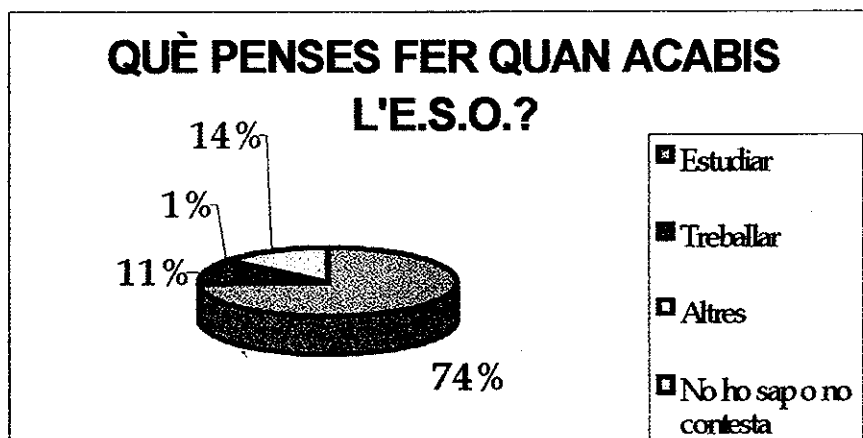
Dels alumnes que no es senten informats sobre el funcionament de l'E.S.O, el 68,53% creuen no estar-ho en relació als estudis posteriors a l'ESO. El segon punt per ordre d'importància és la desinformació en relació al món laboral (10,48%). Com ja hem comentat, aquest aspecte del nivell d'informació actual ve condicionat pel moment en què s'han passat els qüestionaris, sobretot pels que no es creuen ben informats en els dos aspectes comentats, ja que són continguts de la informació que els centres poden donar a partir del segon trimestre. També se'n pot desprendre la inquietud i preocupació pel seu futur immediat, tan a nivell d'estudis com a nivell laboral.

Passant a relacionar la consciència de la informació prèvia rebuda i l'actual, el 59% dels alumnes que consideren que no van ésser informats abans d'iniciar l'ESO ara afirmen estar-ho, enfront del 28,2% que es situa al no. Per tant, a més de la meitat d'aquests alumnes, se'ls ha cobert la manca l'informació que tenien.

APLICACIÓ PRÀCTICA DE L'ESO-EXPECTATIVES DE FUTUR

Les perspectives de futur relacionades amb el què estan cursant en aquest moment és el que intenta analitzar aquest apartat.

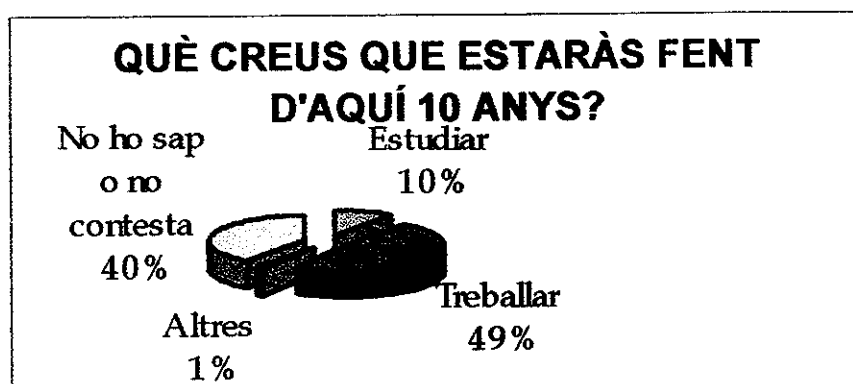
Així el gràfic que segueix a continuació, expressa el plantejament del futur immediat un cop acabat el 4t.d'ESO, per part dels alumnes que realitzaven aquest nivell el passat curs acadèmic 1997-98. D'aquesta manera, davant la pregunta “què penses fer quan acabis l'ESO?”, s'han obtingut els següents resultats:



Observem que gairebé tres quartes parts pensen seguir estudiant. Quan se'ls pregunta què volen estudiar, el 61,76% dels alumnes responen el batxillerat, el 18,08% parlen de la universitat, l'11,47% opten pels mòduls professionals, el 4,55% fan referència a estudis cursats en una acadèmica, el 7,79% no ho saben i el 2,64% no contesten.

Entre els que pensen incorporar-se al món del treball, un 22% afirmen tenir previst incorporar-se directament a treballs qualificats, és a dir, feines per les quals es requereix una formació reglada prèvia. Un 30% preveuen treballar en feines no qualificades. El 33% afirma no saber en quina feina es dedicarà i el 15% no contesta a la pregunta.

En relació a les expectatives de més a llarg termini i la seva visió de futur d’aquí a 10 anys (als 26 anys d’edat aproximadament), s’han recollit les següents dades:



El grup més ampli és el que d’aquí a 10 anys es veu treballant. Entre aquests, el 25,7% pensa estar treballant en una feina vinculada als estudis universitaris realitzats. El 16,8% es veu treballant en una feina relacionada amb el mòdul professional cursat. El 7,5% pensa treballar en una feina no qualificada. L’1,1% pensa treballar a l’exèrcit professional o policia. El 32,2% respon no saber quina serà la seva ocupació laboral i el 16,4% no contesta.

Entre els que pensen que encara estaran estudiant d'aquí a 10 anys, el 58,6% es veuen cursant estudis universitaris, el 3,2% realitzant algun mòdul professional, el 2,2% cursant el graduat, el 17,3% no sap què respondre i el 18,4% no respon.

Obsevem que les respostes de no saber què respondre o no contestar, en ambdós casos, són prou importants, sobretot en la perspectiva dels 10 anys futurs. Per tant, no hi ha unes perspectives molt clares.

Després de l'ESO, les respostes (sobre 723) vinculades al batxillerat i als estudis universitaris representen el 75%, respecte el 10,8% de respostes que fan referència als mòduls professionals.

Aquesta és una dada molt significativa, en tant que l'opció de la formació professional després de l'ESO queda en una posició molt secundària, la qual pot venir motivada, per una banda, per la trajectòria i la imatge que té la població en general de la formació professional durant els últims anys, fet que influenciarà negativament en la voluntat de potenciar la formació professional com una opció pràctica dinàmica que s'allunyi de l'estancament del funcionament de l'anterior estructura. Per altra banda, vindrà segurament també motivada, per la reducció del ventall d'oportunitats futures (al qual fèiem referència en el marc teòric) al no haver-hi relació directa entre la formació professional de grau mig i la de grau superior, requerint passar pel batxillerat necessàriament.

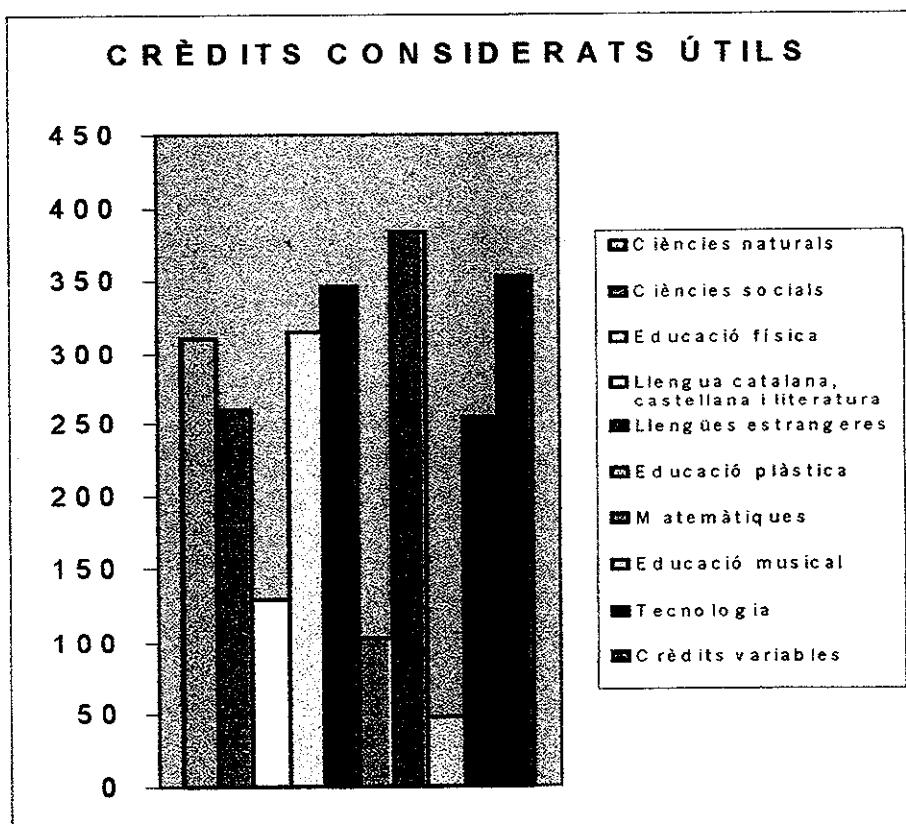
De totes maneres, l'opció de la formació professional de grau superior un cop realitzat el batxillerat tampoc entra dins les seves expectatives, en tant que són pocs el que, en el

termini de 10 anys es veuen estudiant o treballant en una feina relacionada amb els estudis professionals realitzats.

Curiosament, d'entre la gent que pensa incorporar-se directament al món laboral, després de l'ESO, sense passar per cap més tipus de formació, el 22% dels alumnes té l'expectativa de poder ocupar un treball qualificat.

Quan se'ls hi pregunta per utilitat del què estan estudiant en aquest moment, en relació al seu futur professional i/o acadèmic, el 77,5% ho valora útil, enfront el 14,3% que n'opina el contrari, el 8,1% opta pel no sap o no contesta.

El següent gràfic simbolitza els crèdits considerats útils:



Observem la diversificació de la resposta amb predomini de les matemàtiques (15,35%) i dels crèdits variables (14,1%). Segueixen les llengües estrangeres (13,87%), la llengua i literatura (12,6%), les ciències naturals (12,39%), les ciències socials (10,35%), la tecnologia (10,15%) i l'educació física (5,2%). Entre els crèdits variables, els considerats més útils són, a la vegada, els crèdits experimentals, la tecnologia i les matemàtiques; amb el 21,76%, el 13,48% i el 12,23% de les respostes respectivament.

L'educació musical i la plàstica són les considerades menys útils (1,8% i 4,07%). Cal recordar que també eren les matèries menys preferides i les primeres a eliminar pels alumnes, quan hem analitzat els crèdits comuns i variables. La tecnologia, que també es situa en aquest grup, és considerada, com hem vist, de les més útils de cara al seu futur acadèmic i/o laboral (tant en les assignatures comuns com en les assignatures variables).

A continuació hem volgut relacionar els projectes de futur immediat (quan acabin l'ESO) amb els de més a llarg termini (d'aquí a 10 anys).

Així, dels alumnes que pensen seguir estudiant quan acabin l'ESO (680 alumnes), el 12,8% creu que d'aquí a 10 anys estarà també estudiant. D'aquests alumnes (87 en total) en desprenem els seus interessos d'estudi, tan actuals com futurs, concretats en la següent taula. Així dels alumnes que pensen seguir estudiant i continuar fent-ho d'aquí a 10 anys:

DESPRÉS D’ESO	D’AQUÍ A 10 ANYS		
	Estudiar a la universitat	Estudiar i no saber què	Estudiar i no respondre què
Pensen estudiar batxillerat.	45,97%	11,5%	6,9%
Pensen estudiar a la universitat.	14,94%	4,6%	-
Pensen estudiar mòduls professionals.	-	2,3%	-
Pensen estudiar però no saben què.	1,14%	5%	2,3%
Pensen estudiar però no responen què.	-	-	3,44%

Veiem que l’opció majoritària dels alumnes que pensen estudiar un cop acabat l’ESO i estar estudiant d’aquí a 10 anys, és la de cursar batxillerat i, a continuació, anar a la universitat.

També veiem que són molt poc importants els alumnes que citin els mòduls professionals en aquesta situació de romandre estudiant encara d’aquí a 10 anys i, el poc percentatge que apareix, és només en el futur immediat perquè, com es pot veure en la taula, tots ells després afirmen no saber què estaran estudiant, malgrat veure-s’hi.

Per altra banda, continuant amb la relació iniciada, dels alumnes que pensen seguir estudiant quan acabin l’ESO, el 49,26% pensa estar treballant d’aquí a 10 anys. En aquesta ocasió, tornarem a concretar els estudis i els projectes professionals d’aquests alumnes a través d’una taula. Així, dels alumnes que pensen seguir estudiant però d’aquí a 10 anys estar ja treballant (un total de 335):

ESTUDIAR DESPRÉS DE L'ESO	TREBALLAR D'AQUÍ A 10 ANYS EN...				
	Treball rel. Estudis univ.	Treball rel. Mòduls prof.	Treball no qualificat	No saben què treballaran	No cont. que treballaran
Mòduls professionals	-	8,65%	0,98%	4,47%	2,68%
Batxillerat	25,37%	3,88%	-	18,5%	0,29%
Universitat	12,23%	-	-	3,88%	0,59%
NSNC	-	-	-	3,28%	3,58%

Observem que els que pensen estudiar batxillerat o bé els que ja parlen de la universitat després de l'ESO, no pensen en accedir a un treball no qualificat. De totes maneres, aquest percentatge en els que pensen estudiar mòduls professionals, és molt poc important.

Per tant, podríem dir que les expectatives dels alumnes que pensen seguir estudiant després de l'ESO, són de trobar un treball qualificat o bé de no saber o no atrevir-se a dir a quin tipus d'ocupació hauran pogut accedir.

Ens centrarem ara en els alumnes que pensen posar-se a treballar quan acabin l'ESO. Així, dels alumnes que pensen incorporar-se al món laboral després de l'ESO (103 alumnes), el 3% pensa estar estudiant d'aquí a 10 anys i el 78% es veu treballant.

D'aquests últims (80 alumnes que pensen incorporar-se al món laboral en un futur immediat i seguir treballant en un futur més llunyà) concretem les seves perspectives laborals immediates i les futures:

TREBALL DESPRÉS DE L'ESO	TREBALLAR D'AQUÍ A 10 ANYS...				
	Treball rel. Estudis univ.	Treball rel. Mòduls prof.	Treball no qualificat	No saben què treballaran	No cont. què treballaran
Treball no qualificat	-	2,5%	13,75%	8,75%	2,5%
Treball qualificat	-	15%	-	3,75%	3,75%
No saber en què treballarà	-	1,25%	3,75%	22,5%	6,25%
No resp. en què treballarà	-	-	12,5%	1,25%	-

Veiem que els alumnes que tenen previst posar-se a treballar després de l'ESO, no es veuen treballant en una feina per la que es requereixin estudis universitaris d'aquí a 10 anys. També podem veure que els que pensen en una feina no qualificada després de l'ESO, són els que pensen en un treball no qualificat en major percentatge; mentre que aquesta opció no apareix en els que pensen que podran incorporar-se en una feina qualificada després de l'ESO. Per altra banda, els que s'incorporaran en un treball no qualificat, presenten més incertesa de cara el futur llunyà que l'altre grup (treball qualificat després de l'E.S.O). De totes maneres, cal assenyalar la importància del grup dels que no saben de què treballaran immediatament ni d'aquí a 10 anys.

Seguidament, hem relacionat allò que els alumnes pensen fer després de l'ESO, amb l'aplicació pràctica que atorguen a les matèries que estan cursant en aquests moments, tant pels seus possibles estudis com per la vida laboral futura.

Així, dels alumnes que pensen seguir estudiant després de l'ESO (680), el 82,5% creu que els crèdits que estan cursant els preparen i són necessaris per la seva futura vida

professional i/o pels seus estudis. Els considerats més útils són (resposta múltiple): matemàtiques (15,56% de les respostes); crèdits variables (14,44%); llengües estrangeres (14,39%); ciències naturals (13,37%); llengua catalana/castellana (12,79%); ciències socials (11%); tecnologia (9%); ed. Física (4,13%); ed. Plàstica (3,59%); música (1,7%).

Per altra banda, d'aquests alumnes que pensen seguir estudiant, el 12,94% no creuen que els crèdits que estan cursant els preparin i siguin necessaris per la seva futura vida professional i/o pels seus estudis. La resta d'aquests alumnes, el 4,11% opta pel NSNC a l'hora de definir-se en l'aplicació futura del què estan fent.

En relació als alumnes que pensen posar-se a treballar després de l'ESO, el 60% consideren que els crèdits que estan estudiant els preparen i són necessaris pel seu futur acadèmic i/o professional. Els considerats més útils són (resposta múltiple): tecnologia (18,18% de les respostes); crèdits variables (15,9%); matemàtiques (14,77%); ed. Física (11,93%); llengua catalana/castellana (9,65%); llengües estrangeres (7,38%); ed. Plàstica (7,38%); ciències naturals (6,25%); ciències socials (5,11%); música (3,4%).

Per altre cantó, d'aquests mateixos alumnes que volen incorporar-se al món laboral després de l'ESO, el 25,24% no creu que puguin ésser-los útils les matèries que estan cursant en aquest moment; i el 14,56% marca el no ho sap o no contesta com a resposta.

Respecte els alumnes que no ho saben o no contesten què fer després de l'ESO (131 alumnes), el 61,83% creu que els crèdits que estan cursant els preparen i són necessaris pels seus estudis i/o feina futura. Els considerats més útils són (resposta múltiple): tecnologia

(15,25% de les respostes); llengües estrangeres (13,98%); matemàtiques (13,55%); llengua catalana/castellana (13,13%); crèdits variables (10,59%); ciències naturals (8,89%); ciències socials (8,47%); ed. física (8,43%); ed. plàstica (5,5%); música (2,11%).

Per altra part, dels alumnes que no sap o no contesta què fer després de l’ESO, el 12,9% no creu que els crèdits que estan estudiant els puguin ser útils per al seu futur acadèmic i/o professional; el 27,48% també opta pel no sap o no contesta quan ha de posicionar-se en l’aplicació pràctica del què està fent en aquests moments.

Si comparem aquests resultats amb els que s’han obtingut a nivell general, veiem que els projectes de futur immediat després de l’ESO condicionen la valoració que fan de les matèries que estan cursant en aquest moment en relació a l’aplicació que podran fer-ne, tan a nivell d’estudis com a nivell laboral. Així, si en les dades generals el 77,5% considera útils les matèries cursades, veiem que els alumnes que pensen continuar estudiant superen aquest percentatge, mentre que els alumnes que volen anar a treballar o no ho saben o no contesten què volen fer, hi estan per sota. Per altra banda, mentre a nivell general el 14,3% no troba aplicació a les matèries cursades, aquest percentatge és més baix en el cas dels alumnes que pensen seguir estudiant i en el no ho sap o no contesta què fer després. Els alumnes que volen anar a treballar, en canvi, presenten un percentatge molt més elevat i, per tant, manifesten no trobar aplicació pràctica al què estan fent en un major nombre. El percentatge més elevat dels que responen no ho saben o no contesten en l’aplicació, correspon als que tampoc no ho saben o no contesten què fer en un futur immediat.

Pel què fa als crèdits considerats més útils, observem que, en el cas dels alumnes que pensen seguir estudiant, situen les matemàtiques en primera posició, al igual que en els resultats obtinguts de les dades generals, mentre que la tecnologia apareix en una posició molt més secundària. En el cas dels alumnes que volen incorporar-se al mercat laboral o bé no ho sap o no contesta què faran després de l'ESO, situen la tecnologia com a matèria més útil per a la seva aplicació posterior.

PROFESSORAT I PAPER DEL TUTOR

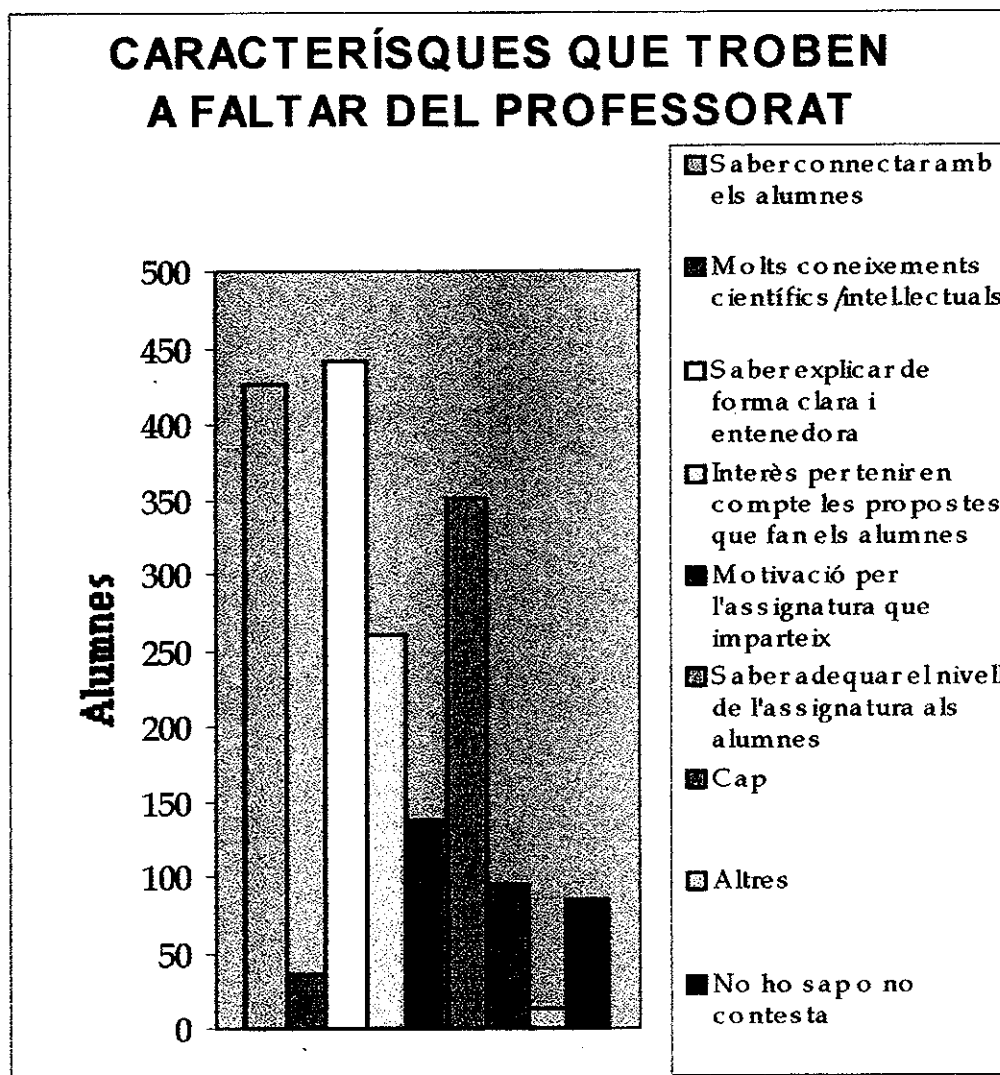
El professorat representa una peça prou important dins tot l'engranatge del sistema educatiu perquè hi dediquem un apartat de forma exclusiva. Cal tenir en compte que és qui materialitza i concreta tot el què està previst de forma abstracte a nivell teòric o normatiu i és qui interacciona de forma directa amb l'alumnat en el procés educatiu reglat.

Per tant, interessa conèixer la valoració que fan del seu professorat i les característiques que pensen que hauria de reunir el professor ideal. També se'ls demana que valorin el paper del tutor en concret i les classes de tutoria.

Així, en la primera pregunta l'alumne/a ha hagut d'ordenar, per ordre de preferència, les característiques principals que, segons ells, ha de tenir, un bon professor de l'ESO. S'ha recollit el resultat del percentatge d'alumnes que situa cadascuna de les respostes entre les tres característiques principals: el 83,57% dels alumnes creuen que saber explicar de forma clara i entenedora es troba entre les tres característiques més importants del professor; el 74,86% ho creuen del saber connectar del professor amb els alumnes i el 43,52% dels alumnes creuen que el professor ha de saber adequar el nivell de l'assignatura a cada un dels alumnes, com a tercera característica que ha de tenir un bon professor. Les característiques que es troben en segon terme són: estar motivat per la seva feina, en un 33,4%; l'interès per recollir o tenir en compte les propostes dels alumnes, en un 33,4%; i tenir molts coneixements científics i/o intel·lectuals, en un 14%. Hi ha un 0,4% d'alumnes

que proposen altres característiques no contemplades en el qüestionari dins les característiques principals i el 4,2% no saben o no responen la pregunta.

En la següent pregunta se'ls demana que assenyalin aquells aspectes que troben a faltar del seu professorat actual, en base als mateixos ítems que es contemplaven en l'anterior pregunta. El resultat és el següent [resposta múltiple]:



Observem doncs que les característiques més valorades del professorat són les que, precisament, es troben a faltar de forma majoritària: saber explicar clarament (48,1%) i saber connectar amb l'alumnat (46,4%). A més, no deixen de ser factors que depenen bàsicament de l'actitud i aptitud inherent a cadascun dels professors, i per tant, no tenen una relació directa amb el nivell de formació del professorat, el qual és considerat, segons la normativa, com un dels criteris i indicadors d'avaluació del nivell de qualitat de l'ensenyança. En tercer lloc es valora saber adequar el nivell de l'assignatura (38,2%),

seguit de l'interès per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes (28,3%). La motivació per la feina representa el 14,9% i, seguidament, hi ha els que no troben a faltar cap aspecte (10,2%). El no sap o no contesta (9,25%) i l'opció altres (1,5%) són els menys importants. Més endavant tractarem de forma més detallada variable a variable, entre la valoració i les característiques que troben a faltar.

A continuació es recullen les mateixes dades però, en aquest cas, en relació al tutor, proposant uns altres ítems com a respostes. Així, els resultats del percentatge d'alumnes que situa cadascuna de les respostes entre les tres característiques principals a reunir per a ésser un bon tutor són:

- El tutor ha d'informar dels temes que efectin i/o interessin als alumnes (86,5%)
- El tutor hauria d'interessar-se per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes (64,5%)
- El tutor hauria d'interessar-se per les notes dels alumnes (56,7%)
- Interessar-se per la situació personal dels alumnes (49,6%)
- Controlar les faltes d'assistència (11,31%)
- Altres (0,5%)
- No ho sap o no contesta (6,8%)

Veiem que la característica més valorada d'un bon tutor és la que fa referència a la funció informativa, la qual estaria relacionada, en aquest cas, amb un dels indicadors del nivell de qualitat que preveu la normativa, entenent que aquesta informació pugui incloure l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes. També es valora molt que, a banda d'informar, es recullin les seves opinions i es tinguin en compte; d'alguna

manera s'està reclamant la participació activa en aquells aspectes que els efecten directament.

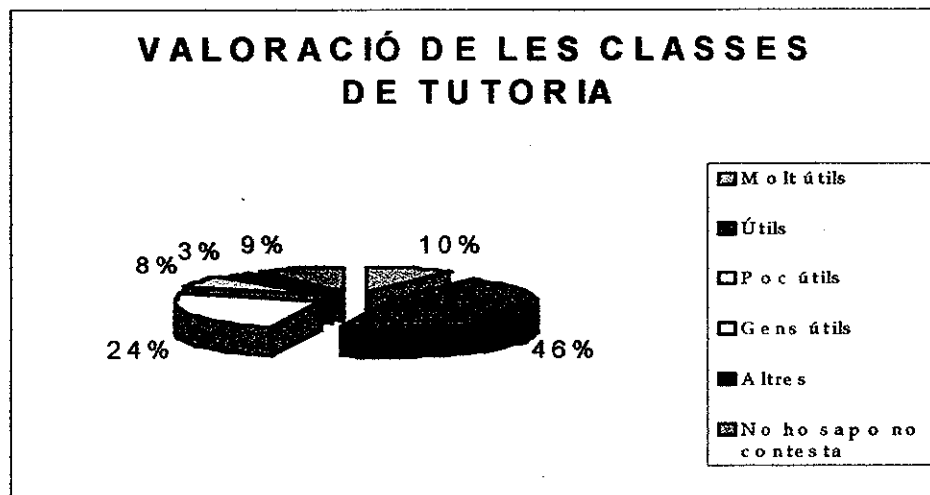
El 72,14% dels alumnes afirma considerar adequada la tasca que porta a terme el seu tutor, respecte el 8,5% que no hi està d'acord i el 19,15 que opta pel no sap o no contesta.

Per tant, podem pensar que allò que realment estan demanant del seu tutor, és el que estan rebent de forma majoritària o, almenys, està responnent a les seves expectatives. Això es reafirma en la següent pregunta quan se'ls demana directament allò que no els és ofert per l'actual tutor i en la que el 58% dels alumnes opten per la resposta del no sap o no contesta i el 14,58% afirmen clarament no tenir cap objecció envers el tutor.

Les objeccions que s'anomenen entorn de la figura del tutor són: la manca d'informació clara i a temps dels temes que els efecten i/o interessen als alumnes (10,77% dels alumnes); la manca d'una relació més propera entre el tutor i l'alumne (6,2%); la manca d'interès del tutor per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes (3,8%); la manca d'interès del tutor per l'evolució personal dels alumnes (3%) i per l'evolució acadèmica dels alumnes (1,3%); la manca d'un espai de discussió i de debat (0,5%); la manca d'un control de les faltes d'assistència (0,3%). Un 3,37% creuen que l'actual tutor no assumeix la responsabilitat que li correspon, la qual cosa inclou aspectes com: fer classe de l'assignatura que imparteix enlloc de tutoria, arribar tard, “no fer res”, “anar a la seva”...

Veiem que l'aspecte més qüestionat del tutor actual (manca d'informació) era el punt més valorat com a característica d'un bon tutor de l'ESO.

Les classes de tutoria, tot i ésser valorades positivament, ho són en menys proporció.



A continuació veurem el resultat de relacionar diferents ítems d'aquest apartat destinat al professorat.

En primer lloc, intentarem establir la relació (concreta per variables) entre “valorar com a característica més important” i “trobar a faltar”.

Així, dels alumnes que “el fet de saber connectar amb els alumnes” és considerada una de les principals característiques d'un bon professor, el 52,03% troba a faltar aquest aspecte en el seu professorat.

Dels alumnes (129) que valoren “els coneixements científics i intel·lectuals”, el 6,2% troba a faltar aquesta característica en el seu professorat.

Els que valoren prioritàriament “el saber explicar de forma clara i entenedora” (768), el 51,17% no observen aquest aspecte en els seus professors.

Dels alumnes (307) que “l'interès per recollir i tenir en compte les propostes dels mateixos” és considerada una de les principals característiques dels professors, el 35,5% la troben a faltar en el seu professorat.

Els que valoren entre les principals característiques “la motivació per la feina i l'assignatura que imparteix” (312), el 19,8% no observen aquesta característica en el seu professorat.

Per últim, els alumnes (400) que assenyalen “el saber adequar el nivell de l'assignatura a cada alumne” com una de les principals característiques d'un bon professor, el 46% no la detecten en el seu professorat.

A partir d'aquestes dades observem que les característiques més valorades: “saber explicar de forma clara i entenedora” i “saber connectar amb els alumnes”, són les que presenten major correlació entre la valoració-trobar a faltar, és a dir, són les que, dels alumnes que les valoren prioritàriament, n'hi ha més que no les observen entre el seu professorat.

Pel què fa al paper més concret del tutor, establim la relació entre “valorar com a característica més important” i “considerar si la tasca que està portant a terme és

adequada”. S’intentarà veure doncs, el nivell de satisfacció en relació a cadascuna de les expectatives dipositades en el tutor, i si existeixen diferències en aquest sentit.

Així, dels alumnes (795) que consideren el fet “d’informar-los sobre els temes que els afecten i/o interessen més” com una de les principals característiques que ha de reunir un bon tutor, el 74% pensa que el paper del seu actual tutor és adequat; el 8,67% opina el contrari i el 17,35 no sap o no contesta.

Dels alumnes (52) que “l’interessar-se per les notes” creuen que és una de les principals característiques d’un bon tutor, el 75,62% està satisfet amb la tasca del tutor; el 6,7% no i el 17,46% no saben o no contesten.

Dels alumnes (456) que valoren prioritàriament “l’interessar-se per la situació personal de cada alumne/a”, el 75,21% considera adequat el paper del seu tutor, l’11,6% no el considera adequat i el 16% no sap o no contesta.

Dels alumnes (593) que pensen que “l’interès per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes” és una de les principals característiques que ha de reunir un bon tutor d’ESO, el 56,32% considera adequada la tasca que està portant a terme el seu tutor, el 25,3% no la hi considera i el 18,2% no sap o no contesta.

Per últim, dels alumnes (104) que valoren prioritàriament “el portar el control de les faltes d’assistència”, el 71,15% consideren adequat el paper del seu actual tutor, el 9,61% no li consideren i el 19,23% no sap o no contesta.

Observem que, en gairebé totes les variables, el percentatge d'alumnes que considera adequat el paper del tutor és força similar i, a la vegada, no varia de les dades obtingudes a nivell general (72,14% dels alumnes considera que la tasca del seu tutor és adequada). La variable que difereix en aquest sentit és la de “l'interès per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes”; en tant que, en els casos en que és considerada com una de les prioritàries, la valoració positiva de la tasca del tutor baixa en percentatge i augmenta la valoració negativa. Per tant, podríem dir que els que valoren prioritàriament aquest aspecte, són els que tenen menys satisfetes les expectatives en relació al tutor.

Continuant amb el tutor observarem, a través d'una taula, la relació entre els aspectes més valorats d'aquesta figura i les objeccions que manifesten envers el seu actual tutor:

Veiem que les objeccions de l'actual tutor per a cadascuna de les característiques prioritàries no varien en grups d'importància respecte les dades generals. Per tant doncs, valorar uns determinats aspectes de la figura ideal del tutor, no indica directament manifestar determinades objeccions envers l'actual tutor.

ELS COMPANYS DE L'AULA

Aquest apartat del qüestionari agrupa diferents qüestions relatives a la percepció de la diferència entre els mateixos alumnes i com, des del seu punt de vista, aquestes vinculen l'ensenyament rebut. Partint de la base que un dels objectes de la reforma és proporcionar un ensenyament que tingui en compte la diferència i que, per tant, pugui ajustar-se a aquesta, ha interessat veure quina visió en té el mateix alumnat.

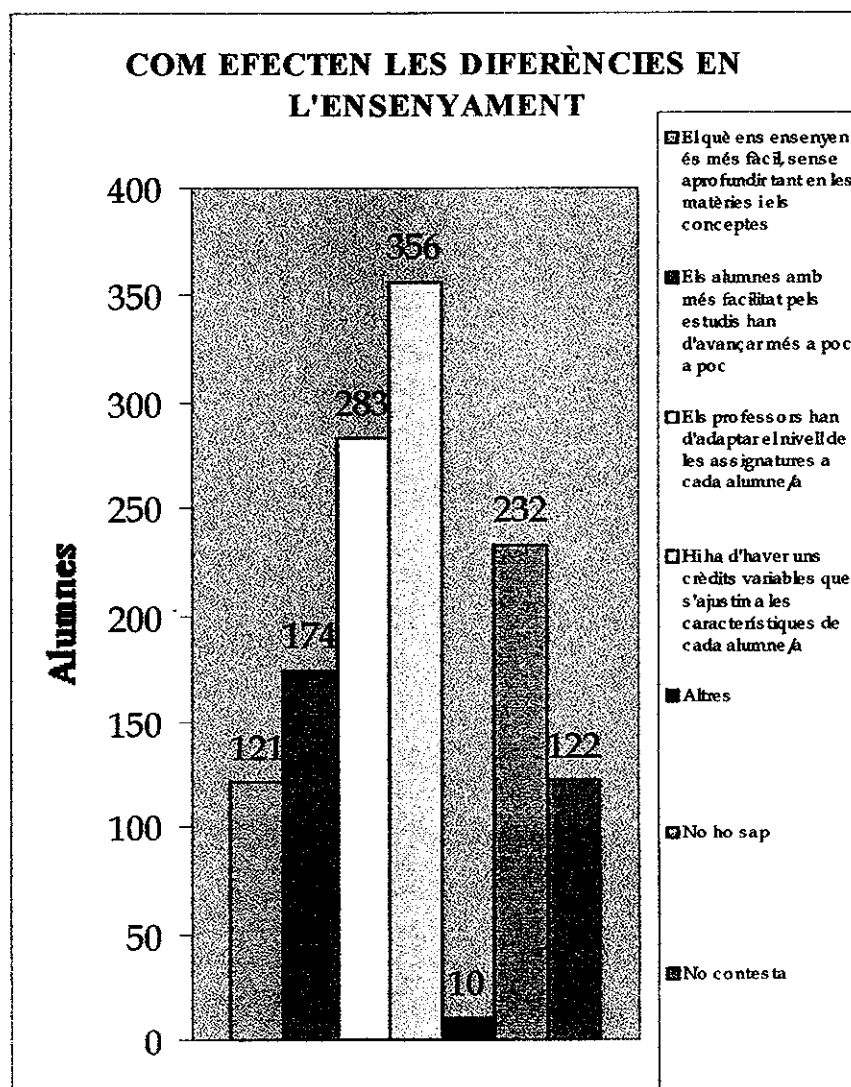
La primera pregunta d'aquest bloc demana directament si observen diferències d'ells mateixos amb els seus companys. La resposta obtinguda és d'un 42,43% en cas afirmatiu i d'un 42,76% en cas contrari, amb un 14,79% que no saben o no responen la pregunta.

Observem que les respostes afirmatives i negatives estan molt equilibrades. El planteig general de la pregunta ha permès no donar pistes a l'hora d'especificar quines són les diferències percebudes però, en canvi, ha incrementat el nombre d'alumnes que han optat pel no o pel no saber o no respondre la pregunta.

Les diferències percebudes fan referència a: la personalitat, amb un 23,44% de les respostes; grau d'interès pels estudis, amb un 20,93% de les respostes; el rendiment acadèmic amb un 12,4%; la capacitat d'adquisició de coneixements, amb un 11,82%; el comportament, amb un 10,85%; el grup social, amb un 3,1%; l'aspecte físic, amb un 3,1%; d'ètnia, amb un 1,55%; el grau de participació, amb un 0,77%; la residència a altres

municipis, amb un 0,58%; altres respostes, amb un 2,5%; un 5,81% no ho sap i un 3,1% no contesta.

La següent qüestió recull una sèrie d'ítems per a donar resposta a la pregunta de com afecten les anteriors diferències percebudes en l'ensenyament que estan rebent. Tenint en compte que es tracta de resposta múltiple, s'han obtingut els següents resultats:



Observem doncs que, en més d’una quarta part de les respostes, l’existència dels crèdits variables està directament relacionada amb les diferències percebudes i, en segon lloc, aquestes diferències comporten una adaptació de l’assignatura al nivell de cada alumne/a.

En aquest punt volem assenyalar que degut, en primer lloc, al caràcter obert de la primera qüestió, on l’alumne/a havia d’especificar les diferències observades en cas de respondre afirmativament, i en segon lloc a les opcions de resposta amb caràcter tancat de la segona qüestió, molts dels alumnes que han respòs no o bé no sap o no contesta i, per tant, principi no hauríem d’haver respòs la segona qüestió, ens hem trobat que si ho han fet.

Per altra banda, així com el grau de participació no era observat pràcticament com una diferència en la pregunta anterior; quan se’ls hi pregunta si otorguen importància en la participació de les decisions dins la dinàmica del centre, les respostes afirmatives representen el 86,83% dels alumnes, respecte el 5,65% que opta pel no i el 7,5% pel no sap o no contesta. Recordem que la participació es recull en la normativa com un dret però, a la vegada, també un deure.

Quan la pregunta és “consideres que pots participar (...)?”, els resultats són: el 46,78% dels alumnes respon que sí; el 16,21% ho fa amb un no i el 37% opta pel no sap o no contesta. Veiem doncs que, quan la resposta implica concretar de quina manera poden participar o el perquè no poden fer-ho, l’alternativa del no sap o no contesta passa a ser molt important. Per tant, veuen important la participació, però no saben com materialitzar-la.

Els que aporten maneres de poder participar, donen diferents respostes, que es podrien agrupar en les del “a través de què”: tutories, amb un 8,05% de les respostes; comitè escolar, amb un 10,41%; direcció, amb un 0,2%; delegat, amb un 14,53%. L'altra agrupació és amb el “com”: reunions, amb un 3,3%; expressant l'opinió, amb un 36,73%; votant, amb un 5,69%; elegint els crèdits variables, amb un 0,19%. L'opció altres representa un 7,26% de les respostes; el no sap representa el 2,87% i no contesta el 8,44%.

Entre els que responen el perquè creuen no poder participar, el 28,18% ho atribueixen al fet que no es té en compte la seva opinió quan la manifesten; el 27,5% afirmen que ni tan sols se'ls demana la seva opinió; el 14,09% perquè no poden participar directament, sinó a través d'un portaveu; el 12,08% opta per altres; el 13,42% no respon i el 4,69% no ho sap.

És important destacar el fet que, per alguns, la participació indirecta a través d'un portaveu (delegat, comitè escolar...) és una oportunitat de participació i en canvi per altres és un impediment per a fer-ho possible.

De la mateixa manera que, quan es feia referència a la percepció de la diferència, donava una resposta molt equilibrada entre els sí i els no; quan se'ls demana si existeixen espais, temes... d'interès comú, les respostes són gairebé equilibrades: el 28,94% d'afirmatives i el 29,59% de negatives. El 41,45% opta pel no sap o no contesta. Aquest últim és un percentatge important i se'n pot desprendre, per tant, que existeix una dificultat per percebre's afinitats i interessos generals entre els companys de l'aula.

Els que han respost que sí a aquesta última pregunta (existència d'aspectes d'interès comú), especifiquen: crèdits esportius, en un 21,37%; crèdits variables (excloent els crèdits esportius), en un 15,21%; a les sortides, en un 31,52%; a l'aula taller (concentrada a Roda de Ter , aquesta resposta), en un 0,36%; l'esbarjo, en un 6,88%; l'espai entre classe i classe, en un 1,08%; el fet de compartir el mateix espai físic, en un 2,53%. Hi ha un 13,76% de persones que han donat altres respostes; un 2,53% de persones que no responen i un 4,7% de persones que no contesten.

A continuació exposem algunes relacions entre diferents variables d'aquest apartat referent als companys de l'aula.

Així, amb l'objectiu d'observar si el grau d'importància que atorguen a la participació varia en funció de les diverses maneres que pensin que les diferències observades entre els companys efecten a l'ensenyament rebut. Hem fet la següent relació reflectida en aquesta taula:

OBSERVEN DIFERÈNCIES I A CAUSA DE LES QUALS...	CONSIDEREN IMPORTANT PARTICIPAR I OPINAR EN LES DECISIONS
Han d'existir uns crèdits variables que s'ajustin a les característiques de cadascú	85,42%
Els professors han d'adaptar el nivell de les assignatures a cadascú	82,23%
Els alumnes amb més facilitat pels estudis han d'avançar més a poc a poc	88,5%
El què ensenyen és més fàcil sense aprofundir en les matèries i els conceptes	86,15%

Observem doncs que el grau d'importància atorgat a la participació no varia significativament entre els diferents grups, com tampoc respecte les dades generals (86,83%).

A continuació presentem la relació entre el considerar important participar o no i el fet que aquest fet sigui o no possible.

	Consideren que poden participar	Consideren que no poden participar	No sap o no contesten
Consideren important participar	52%	14,41%	33%
No consideren important participar	13,46%	52%	34,5%

Veiem que es produeix una inversió de resultats en els dos grups. Així, la meitat dels que veuen important participar, veuen satisfetes les seves possibles expectatives, considerant tenir l'oportunitat de fer-ho i buscant les fòrmules per fer-ho possible. Mentre que la meitat dels que no ho consideren important, creuen important, ja no les busquen, inclinant la balança cap a l'altre cantó.

En relació a les diferències observades pels alumnes i, més concretament als que han observat diferència en el grau de participació (només 4 alumnes), el 50% (2 alumnes) consideren important participar i creuen tenir l'oportunitat de fer-ho.

DADES D'IDENTIFICACIÓ

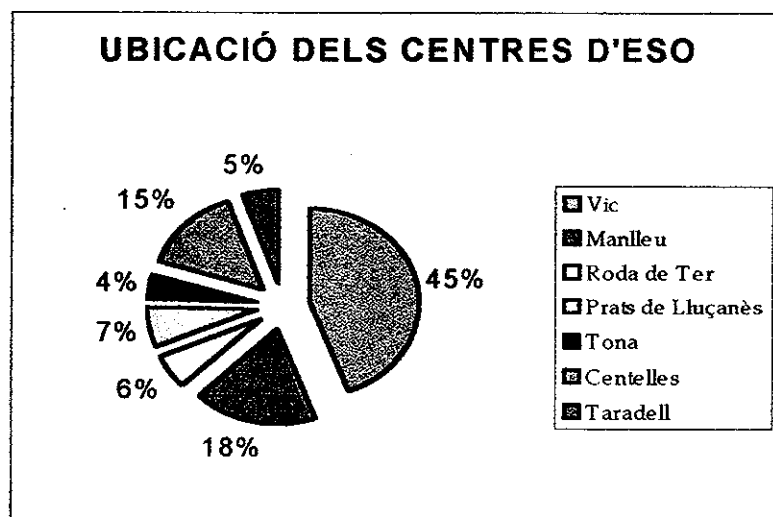
Les dades d'identificació donen contingut a l'últim apartat del qüestionari, el qual hem situat en aquesta posició degut al caràcter personal de les respostes i a la possible influència que podria exercir cap als altres apartats si estigués situat en primer lloc, malgrat tractar-se d'un qüestionari anònim.

Així, en aquest apartat, es recullen dades del centre on l'alumne/a està cursant quart d'ESO i del centre on van cursar l'EGB. També es recullen altres dades personals i del nucli familiar de l'alumne/a, així com la percepció entorn al grup social al qual pertany. Aquestes dades s'utilitzaran per analitzar si existeix alguna correlació entre aquestes i la percepció que puguin tenir entorn a la reforma educativa, concretada en els diferents apartats.

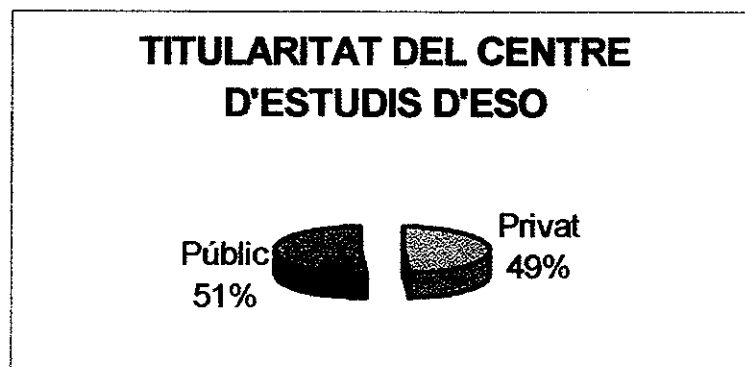
Passant doncs a exposar les dades relatives a aquest punt, n'hem extret, en primer lloc, les que fan referència a la localitat on es realitzen els estudis actuals, el centre concret i la titularitat del mateix. Així, les següents gràfiques mostren els resultats dels 919 qüestionaris tabulats en el present estudi.

(En aquest punt caldria tenir present que, a més dels 919 qüestionaris tabulats, hi ha un altre conjunt de qüestionaris no tabulats per no haver respòs les dades mínimes que permetessin "identificar" a l'individu: hi ha 4 alumnes de l'IES Roda de Ter, 2 alumnes de l'IES Taradell, 6 alumnes de l'IES Antoni Pous, 3 alumnes de l'IES Castell Quer, 8 alumnes de l'IES Pere Barnils, 28 alumnes de l'IES Vic, 3 alumnes de l'IES Jaume Callís, 3 alumnes

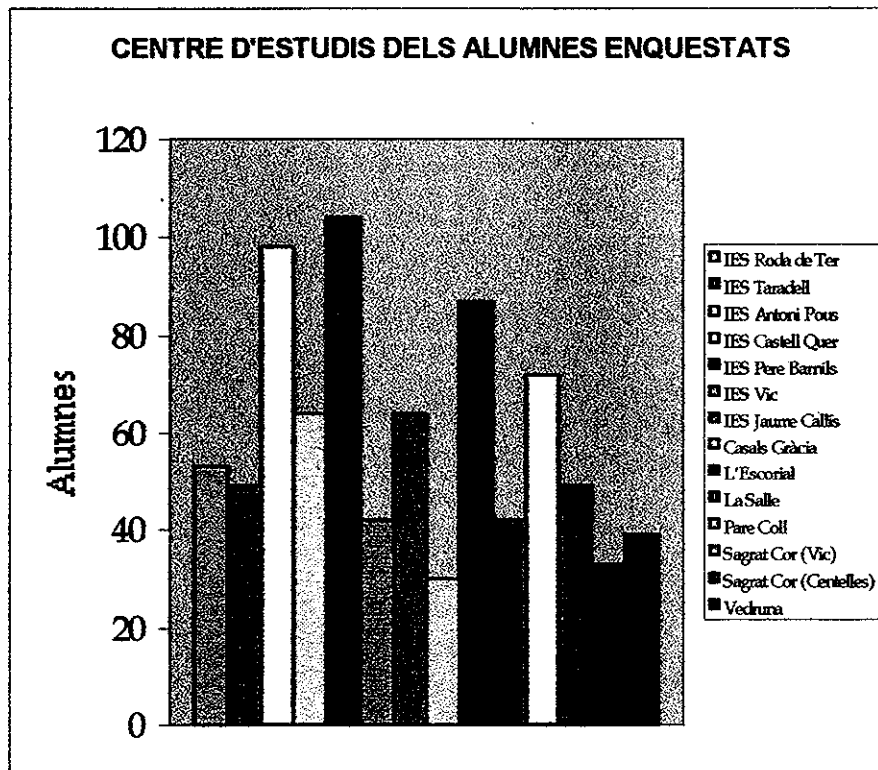
del centre Casals-Gràcia, 21 alumnes del centre Verge del Roser de St. Julià de Vilatorrada, 2 alumnes del centre l'Escorial, 3 alumnes del centre de La Salle, 15 alumnes del centre Vedruna, 21 alumnes del centre Rocaprevera de Torelló).



Observem la importància de la ciutat de Vic, pel què fa a la concentració dels centres educatius.



Veiem que la proporció d'alumnes matriculats en centres públics i en centres privats és gairebé equivalent.



LOCALITAT DELS CENTRES ON ELS ALUMNES HAN CURSAT EGB

GRUPS	LOCALITAT	%
1	Vic	34,27%
2	Manlleu i Torelló	14,14%
3	Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	26,65%
4	Altres municipis d'Osona	18,38%
5	Municipis fora d'Osona (inclou Aiguafreda, Avinyó i St. Feliu Sasserra)	5,22%

Les respostes en relació a la localitat dels centres d'EGB ha calgut agrupar-les degut a la seva dispersió, enfront a les anteriors que es concentraven en la ubicació geogràfica concreta dels centres on s'han passat els qüestionaris.

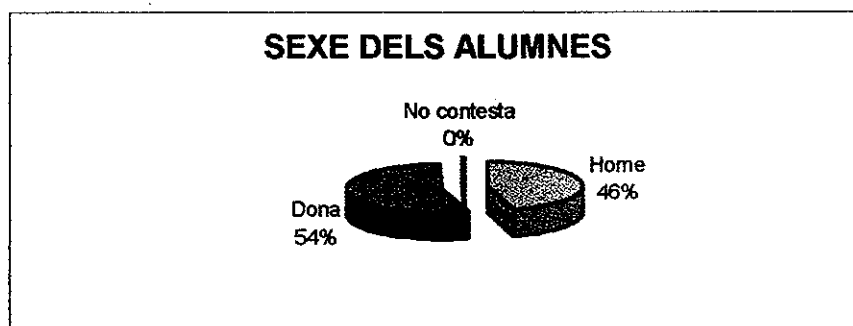
TITULARITAT DELS CENTRES ON ELS ALUMNES HAN CURSAT EGB

TITULARITAT	%
Públic	42,5%
Privat	55%
No contesta	2,4%

Observem que, malgrat la mostra la configuren en major percentatge alumnes que estudien en un centre de titularitat pública, la titularitat del centre anterior a l'ESO inverteix la diferència anterior a favor dels centres privats.

La següent qüestió pretén diferenciar els alumnes que han realitzat l'ESO des del primer curs, dels que han realitzat fins el 8è. d'EGB i, en conseqüència, han passat a realitzar directament el tercer i el quart curs d'ESO; amb l'objectiu de poder analitzar si hi poden haver diferències en la percepció que tinguin del procés de reforma. Així, dels qüestionaris tabulats, el 81,05% han realitzat estrictament el 3r. i el 4t.d'ESO, mentre que només el 18,4% han realitzat tot l'ESO des del primer curs.

També es demana la data de naixement per tal de detectar el percentatge d'alumnes que han repetit algun curs. Un cop extretes les dades, s'ha observat que el 15% dels 919 alumnes que configuren la mostra han repetit un o més cursos, respecte el 85% que no n'ha repetit cap fins al moment.



Respecte el lloc de naixement (dada a partir de la qual es detectaran les persones que han passat per un procés d’immigració), tornem a agrupar les dades de la mateixa forma en què ho hem fet anteriorment, ampliant amb algun grup més:

GRUPS	LOCALITAT	%
1	Vic	71,5%
2	Manlleu i Torelló	2%
3	Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	2,3%
4	Altres municipis d’Osona	3,8%
5	Municipis fora d’Osona (inclou Aiguafreda, Avinyó i St. Feliu Sasserra)	18,17%
6	Altres Comunitats Autònomes d’Espanya	1,3%
7	Països de la Unió Europea	0,2%
8	Països fora de la Unió Europea	0,4%

Observem que el Grup 1, el qual fa referència a la localitat de Vic, és el majoritari, dada que podem atribuir-ho al fet que molts alumnes citen la localitat concreta on estava situat el centre hospitalari on van néixer, amb independència d’on seria la seva residència a partir d’aquell moment.

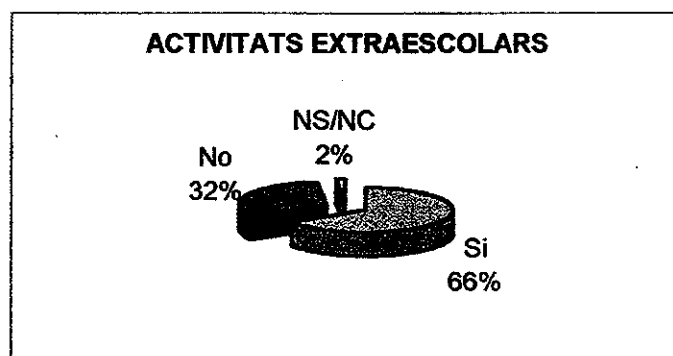
Els alumnes nascuts fora d'Osona representen un percentatge important, però és més petit el dels alumnes nascuts fora de Catalunya; només l'1,9%.

Aquestes dades s'intentaran contrastar amb les de la població on resideixen en aquest moment; establint els mateixos grups:

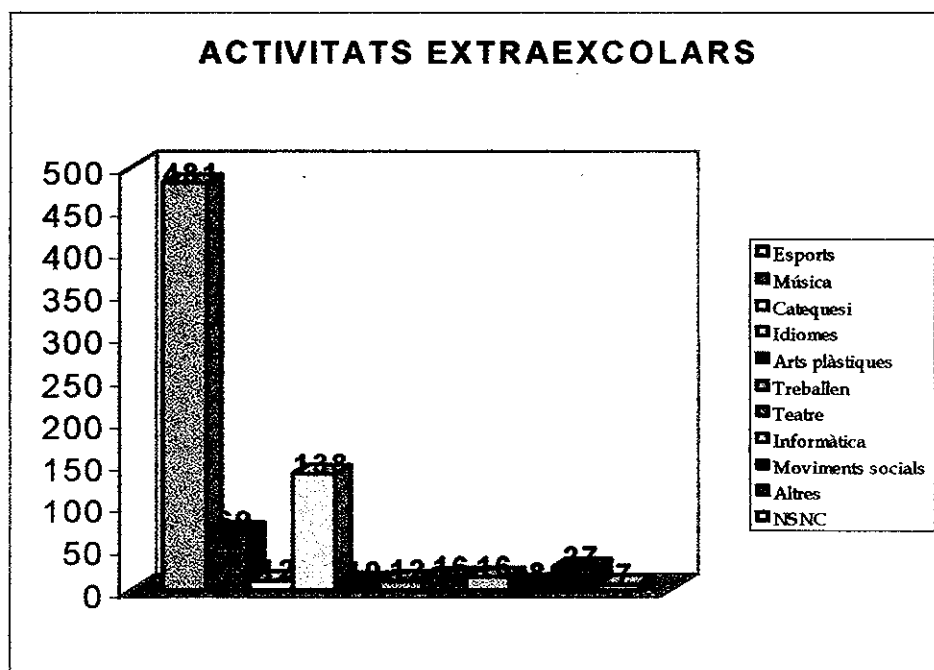
GRUPS	LOCALITAT	%
1	Vic	28,5%
2	Manlleu i Torelló	13,71%
3	Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	23,72%
4	Altres municipis d'Osona	27,74%
5	Municipis fora d'Osona (inclou Aiguafreda, Avinyó i St. Feliu Sasserra)	5,65%
0	No contesta	0,65%

A partir d'aquestes dades veiem que el percentatge més important dels 919 alumnes que han respòs el qüestionari resideix a la localitat de Vic, per altra banda força lògic, tenint en compte que, com ja hem vist, gairebé la meitat dels alumnes enquestats estudien en un centre situat a la mateixa ciutat, Vic.

Les següents dades que es recullen en aquest apartat referent a les dades d’identificació, fan referència a les activitats extraescolars. És a dir, se’ls demanava si realitzen alguna activitat fora de l’horari escolar i, en aquest cas, de quina activitat es tracta. Els resultats obtinguts són:



El tipus d’activitats extraescolars que realitzen (resposta múltiple) representen els següents percentatges:



Observem que, malgrat el percentatge d'alumnes que realitzen activitats extraescolars dupliquen els que no, es pot considerar força elevat el grup d'alumnes que no realitzen cap activitat fora de l'horari escolar, representant una tercera part dels alumnes enquestats. Entre els que sí en realitzen, destaquen amb diferència les activitats esportives, a les quals hi participen més de tres quartes parts dels alumnes que fan alguna activitat extraescolar. Molt per sota, però com a segon grup més important, hi ha els idiomes, seguit de la música. Aquesta última dada és interessant, tenint en compte que la música era una de les principals assignatures que els alumnes optaven per eliminar del currículum. També es pot destacar l'existència d'alumnes (encara que poc important) que manifesten estar treballant, malgrat trobar-se encara en edat no laboral o recentment complerts els anys per a poder desenvolupar una activitat professional. Caldrà veure si existeix relació entre treballar i l'edat dels alumnes que responen els qüestionaris.

A continuació trobem un bloc de preguntes referents als pares dels alumnes, començant pel lloc de naixement, passant pel nivell d'estudis i la situació laboral de cadascun dels membres. El primer ítem ens permet discernir o detectar els pares immigrants dels que han nascut al mateix territori.

LLOC DE NAIXEMENT DEL PARE

GRUPS	LOCALITAT	%
1	Vic	22,7%
2	Manlleu i Torelló	5%
3	Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	9,1%
4	Altres municipis d'Osona	15,12%
5	Municipis fora d'Osona (inclou Aiguafreda, Avinyó i St. Feliu Sasserra)	12,5%
6	Altres Comunitats Autònomes d'Espanya	20,45%
7	Països de la Unió Europea	0,2%
8	Països fora de la Unió Europea	1,3%
0	No contesta	13,6%

LLOC DE NAIXEMENT DE LA MARE

GRUPS	LOCALITAT	%
1	Vic	22,2%
2	Manlleu i Torelló	5,6%
3	Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	5,76%
4	Altres municipis d'Osona	16,1%
5	Municipis fora d'Osona (inclou Aiguafreda, Avinyó i St. Feliu Sasserra)	14,7%
6	Altres Comunitats Autònomes d'Espanya	20,13%
7	Països de la Unió Europea	0,5%
8	Països fora de la Unió Europea	0,9%
0	No contesta	13,81%

Veiem que quan es tracta del lloc de naixement, tan del pare com de la mare, el percentatge de nascuts fora de Catalunya, però dins el territori espanyol (grup 6), puja espectacularment. Així un de cada cinc alumnes, el pare i/o la mare han nascut fora de Catalunya.

Per altra banda, malgrat el grup 1 és el que té més percentatge, es redueix dràsticament respecte el lloc de naixement dels seus fills, que era el més important amb una gran diferència.

NIVELL D'ESTUDIS DELS PARES

NIVELL D'ESTUDIS	PARE	MARE
No té estudis	5,5%	6,1%
Estudis primaris	48,7%	49,7%
Batxillerat / formació professional	24,7%	25,35%
Estudis universitaris	11,9%	10%
No ho sap	1,5%	1,4%
No contesta	7,5%	7,4%

D'aquestes dades se'n desprèn que el nivell d'estudis està molt equilibrat entre els pares i les mares, essent en ambdós casos el nivell d'estudis primaris el grup més nombrós, representant gairebé la meitat en cada cas.

SITUACIÓ LABORAL DELS PARES

SITUACIÓ LABORAL	PARE	MARE
Treballa	90,4%	70%
Atur	1,4%	3,37%
Pensionista	1%	0,97%
Tasques domèstiques	0,4%	20,2%
Altres (estudiar, mort...)	1,1%	0,87%
No ho sap	0,3%	0,3%
No contesta	5,1%	4,2%

Observem l'elevat percentatge del grup que treballa, sobretot en els pares. La diferència de percentatge del grup de les mares que treballen respecte el dels pares, es situa bàsicament en el grup de les tasques domèstiques, el qual es força important en el cas de les dones i

gairebé insignificant en el cas dels homes. El reduït percentatge d'atur, un xic més important en el grup de les dones, reflecteix la saludable situació econòmica en què es troba la comarca, a banda que, com també és cert, la franja d'edat a la qual es refereixen aquestes dades (40-50anys) no és la més afectada per aquesta situació en aquests moments.

El concepte de classe social definit en el marc teòric, ens obliga a analitzar les dades tenint en compte les diferents dimensions (econòmiques, culturals...). Així, des d'un punt de vista funcional, establirem el concepte de classe social laboral i el de classe social cultural; els quals ens han de permetre disposar d'una informació prou global per a desprendre'n el què seria la classe social pròpiament dita, contrastant-la després amb la consciència de classe recollida, que se'ls demana que s'ubiquin a una d'elles.

Així, en primer lloc, el tipus d'activitat professional que realitzen cadascun dels cònjuges ens ha permès desprendre'n el què anomenem classe social laboral, en base als criteris desenvolupats en el mateix marc teòric. Per a concretar en cada cas la classe social laboral s'ha partit de l'activitat professional del progenitor que situava al nucli familiar de l'alumne/a en una millor posició. Així els resultats són:

CLASSE SOCIAL	%
Alta	2,8%
Mitja	61%
Baixa	25,7%
No ho sap o no contesta	10,1%

A continuació s'han recollit els hàbits culturals, d'oci i condicions de vida a través de diferents ítems, a partir dels quals n'hem després el què anomenem classe social cultural.

Els ítems utilitzats són els següents:

CLASSE SOCIAL CULTURAL	SI	NO	NO SAP O NO CONTESTA
Tenir ordinador	71,7%	25,35%	3%
Tenir enciclopèdia o col·lecció de llibres	91,6%	5,5%	2,82%
Tenir internet	14,68%	81,8%	3,48%
Viure en un pis de lloguer	11%	85,3%	3,6%
Tenir telèfon	94,7%	2,3%	2,9%
Ser socis d'un club esportiu	51,46%	43,96%	4,57%
Tenir segona residència	29,9%	65,5%	4,57%
Tenir servei domèstic	20,45%	67,89%	11,64%
Anar a menjar a un restaurant setmanalment	13,16%	82,15%	4,57%
Anar de vacances amb la família	68,6%	13,27%	18,06%

Número de cotxes	%
0	1,1%
1	31,2%
2	47,4%
3	12,5%
4	2,7%
5	0,97%
6	0,5%
No contesta	3,37%

Periodicitat de diari	%
Cada dia	27,52%
Cada setmana	49%
Cada mes	5,33%
Mai	13,92%
No sap o no contesta	4,13%

Som conscients del risc que suposa determinar, a partir d'aquests ítems (prou interessants per si mateixos), el què en diem la classe social cultural. Per aquest motiu s'han fixat uns criteris molt estrictes d'ubicació de classe en els que, per a pertànyer a un extrem o altre del sistema (classe alta o baixa), calia reunir una sèrie d'indicadors, tots i cadascun d'ells. Es tracta doncs d'una apreciació interpretativa de classe per part nostra, però amb uns criteris molt clars, precisats en el marc teòric, que permetran conèixer d'on i perquè surten els resultats.

CLASSE SOCIAL CULTURAL

CLASSE SOCIAL	%
Alta	4,02%
Mitja	90%
Baixa	2,5%
No sap o no contesta	3,37%

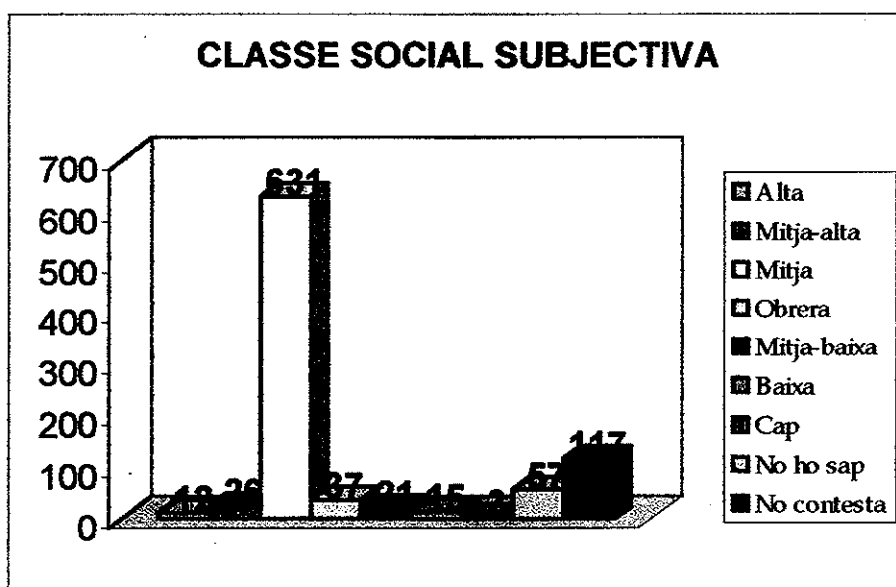
Observem que, en funció dels criteris que utilitzem per determinar la classe, cada grup tindrà més o menys importància. Tenint en compte l'activitat professional dels pares, el percentatge d'alumnes que situàvem a la classe baixa era molt més alt que en aquesta

ocasió, a diferència de la classe alta que, en aquest cas, es situa per sobre. En qualsevol cas, la classe mitja és la majoritària en cada classificació.

Per tal de contrarestar aquests resultats amb el què seria la consciència de classe, la última pregunta del qüestionari fa referència a la classe social que ells creuen que pertany la seva família. En aquest cas, ha calgut subdividir els grups que prevèiem, en classificacions més específiques, donada l'especificitat de les respostes, al tractar-se d'una pregunta oberta, les quals hem intentat recollir de la manera com ells mateixos ens han exposat. Els resultats són:

CLASSE SOCIAL SUBJECTIVA

CLASSE SOCIAL	%
Alta	1,3%
Mitja-alta	2,82%
Mitja	68,6%
Obrera	4,02%
Mitja-baixa	2,28%
Baixa	1,63%
Cap	0,32%
No contesta	12,73%
No sap	6,2%



Observem, altra vegada, que la majoria es presenta en la classe mitja, la qual s'incrementa si hi sumem els matitzos de mitja-baixa i mitja-alta. De totes maneres, cal destacar que el següent grup, per ordre d'importància, pertany al grup dels que no contesten a la pregunta. Aquesta dada ens fa pensar, així com totes les que fan referència al nucli familiar d'aquest apartat, que les respostes poden venir condicionades pel què “pot ser ben vist o no” dins el grup de classe d'aquell moment, malgrat ésser contestades individualment. Així, es poden donar respostes que, o bé no s'ajustin exactament a la realitat o bé optin per no respondre. Recordem que, molts dels qüestionaris que s'han hagut de retirar de la mostra, ha estat degut a no respondre ni a una sola pregunta d'aquest apartat de les dades d'identificació.

També podríem parlar d'una possible manca de consciència de classe, és a dir, a no sentir-se identificats a cap classe social concreta i, en conseqüència, no ubicar-se específicament a cap d'elles.

A continuació establim relacions entre diferents variables d'aquest mateix apartat de les dades d'identificació.

En primer lloc, amb l'objectiu de detectar la proporció dels alumnes que necessiten desplaçar-se a un altre municipi per anar a classe, hem establert la relació entre el lloc de residència i la ubicació del centre on estudien. El resultat és que el 59,4% dels alumnes viuen en el mateix poble on estudien, respecte el 40,15% que requereixen desplaçar-se per estudiar, al no viure en el mateix municipi.

En segon lloc, relacionarem el fet d'haver-se de desplaçar o no, amb la titularitat del centre on estudien, i la valoració que fan del fet d'haver de marxar del poble per cursar ESO quan aquest no disposa de centre de secundària.

Així, dels alumnes que estudien en un centre de titularitat pública (474), el 50,42% requereixen desplaçar-se i un 49,36% viuen en el mateix poble on estudien.

Dels 50,42%, el 57,74% consideren que el fet de canviar de centre per iniciar l'ESO és perjudicial pels pobles on no hi ha centres d'educació secundària.

Dels 49,36%, el 53% consideren que el fet de canviar de centre per iniciar l'E.S.O. és perjudicial pels pobles on no hi ha centres d'educació secundària.

Per altra banda, dels alumnes que estudien en un centre de titularitat privada (445), el 29,2% requereixen desplaçar-se i el 70,11% viuen al mateix poble on estudien.

Dels 29,2%, el 63,84% consideren que el fet de canviar de centre per iniciar l'E.S.O. és perjudicial pels pobles on no hi ha centres d'educació secundària.

Dels 70,11%, el 62,5% consideren que el fet de canviar de centre per iniciar l'E.S.O. és perjudicial pels pobles on no hi ha centres d'educació secundària.

Observem que el grup d'alumnes desplaçats i el dels que no requereixen desplaçar-se, en el cas dels que estudien en un centre públic, estan molt igualats. Això no passa en el cas dels alumnes que estudien en centres de titularitat privada, en què el percentatge dels que estudien al mateix poble on viuen és molt més important, respecte els que requereixen desplaçar-se. Hem de tenir en compte que la meitat dels centres privats que han participat en l'estudi estan situats a Vic i que els alumnes residents a Vic són el grup més important dins la mostra. La dispersió geogràfica dels instituts i la concentració dels centres privats a les poblacions més importants comporta un major número d'alumnes desplaçats en els centres públics i la menor incidència de desplaçats en els centres privats. De totes maneres, això significa que hi ha una major tendència a assistir a centres privats en les grans poblacions, malgrat poder elegir l'opció pública, que en les petites poblacions. Contràriament, donada la concentració de la meitat dels centres privats a la ciutat de Vic, el percentatge de desplaçats en aquest cas seria molt més gran.

També veiem que hi ha diferència a l'hora de valorar si és perjudicial pels pobles que no tenen centre de secundària el fet d'haver de fer l'ESO en aquests centres, aquesta diferència es dona entre els que estudien en centre públic respecte el centre privat, però no en el fet d'haver-se o no de desplaçar.

A continuació analitzarem la incidència d'algunes variables, la titularitat i ubicació geogràfica dels centres, en el canvi de primària a l'ESO Així, a través de la següent taula, podem observar els canvis en la titularitat del centre d'estudis al finalitzar la primària i passar a l'ESO

SECUNDÀRIA	PRIMÀRIA			
		Privat	Públic	Total
	Privat	44%	3,8%	
	Públic	11%	38,7%	
	Total			

Les dades reflectides mostren la tendència a continuar en un centre de la mateixa titularitat al passar a la secundària després de la primària, en tant que els grups privat-privat i públic-públic són els més importants. Aquests dos últims grups representen el 82,7% i, en conseqüència, podem dir que, aproximadament, vuit de cada deu alumnes no canvien de titularitat al passar de primària a secundària.

Respecte el fet d'haver canviat de poble a l'iniciar la secundària, el 68,2% no han canviat de municipi a l'iniciar l'ESO i el 30% sí han canviat de població al passar de primària a secundària. Hem d'anotar que el percentatge d'alumnes que viuen en municipis on hi ha algun centre de secundària, representa el 66% del total de la mostra. Per tant, el percentatge obtingut dels alumnes que no han canviat de poble a secundària és força lògic.

Seguidament, amb l'objectiu de veure si la població on viuen els alumnes té relació amb si realitzen activitats extraescolars, exposem la següent taula.

LLOC DE RESIDÈNCIA	ACTIVITATS EXTRAESCOLARS
Grup 1: Vic	73,6%
Grup 2: Manlleu i Torelló	68,25%
Grup 3: Centelles, Tona, Roda de Ter, Taradell i Prats de Lluçanès	67,43%
Grup 4: Altres municipis d'Osona	56,8%
Grup 5: Municipis fora d'Osona	70,58%

D'aquestes dades se'n desprèn que els alumnes residents a la ciutat de Vic són els que realitzen en major proporció més activitats extraescolars. Aquesta dada podríem atribuir-la al fet que aquests són els joves que tenen més oferta en el seu entorn més immediat. El grup menys important és el dels alumnes que viuen en municipis més petits de 5000 habitants de la comarca d'Osona. Continuant amb les activitats extraescolars i, més concretament, els 12 alumnes que han especificat que treballen, el 83,3% d'aquests són nascuts a partir del dia 1 de gener de 1982. Això significa que, tenint en compte que han respost els qüestionaris en els 5 primers mesos de 1998, o bé tenien complerta l'edat mínima laboral molt recentment o bé realitzaven aquesta activitat sense encara complir aquesta condició.

També ens interessa veure si el nivell d'estudis, tant del pare com de la mare i la situació laboral d'aquests, té a veure amb la realització d'activitats extraescolars per part dels alumnes.

Així, dels alumnes que sí realitzen activitats extraescolars (607):

- el 4,6% els pares no tenen estudis i/o el 3,9% les mares no tenen estudis

- el 45,3% els pares tenen estudis primaris i/o el 48,27% les mares tenen estudis primaris
- el 26% els pares tenen estudis de batxillerat o formació professional i/o el 25,7% tenen estudis de batxillerat o formació professional.
- el 14,3% els pares tenen estudis universitaris i/o el 13% les mares tenen estudis universitaris.

Dels alumnes que no realitzen activitats extraescolars (297):

- el 7,4% els pares no tenen estudis i/o el 10,43% les mares no tenen estudis
- el 55% els pares tenen estudis primaris i/o el 53,3% les mares tenen estudis primaris
- el 22,9% els pares tenen estudis de batxillerat o formació professional i/o el 25% les mares tenen estudis de batxillerat o formació professional.
- El 7,7% els pares tenen estudis universitaris i/o 4,4,% les mares tenen estudis universitaris.

D'aquestes dades en podem desprendre que el nivell més alt d'estudis dels progenitors afavoreix la realització d'activitats extraescolars dels seus fills, donat que, els que sí en realitzen, presenten més percentatge d'estudis mitjos-alts dels seus pares respecte els que no.

Pel què fa a la situació laboral, dels pares dels alumnes que sí realitzen activitats extraescolars:

- el 91,5% els pares treballen i/o el 74,3% les mares treballen.
- el 1,15% els pares estan a l'atur i/o 3,3% les mares estan a l'atur

- el 0,32% els pares fan les tasques domèstiques i/o el 17% les mares fan les tasques domèstiques.
- el 0,82% els pares són pensionistes i/o el 0,82% les mares són pensionistes.

La situació laboral dels pares dels alumnes que no realitzen activitats extraescolars:

- el 89,2% els pares treballen i/o el 61,6% les mares treballen
- el 2,02% els pares estan a l’atur i/o el 3,7% les mares estan a l’atur
- el 0,67% els pares fan les tasques domèstiques i/o el 27% les mares fan les tasques domèstiques.
- el 2,02% els pares són pensionistes i/o el 1,68% les mares són pensionistes.

Veiem que, en aquest cas, els alumnes que no realitzen activitats extraescolars, els seus pares presenten un menor índex d’ocupació i un major índex d’atur. També és destacable el percentatge de mares que realitzen tasques domèstiques. També és major el percentatge de pensionistes.

Per altra banda, així com anteriorment hem exposat les dades del lloc de naixement del pare i de la mare per separat, en aquesta ocasió encreuarem aquestes dues variables, amb l’objectiu de veure quina és la situació predominant de procedència dels pares en els alumnes que configuren la mostra.

Veiem la següent taula:

		LLOC DE NAIXEMENT DEL PARE (Grups descrits anteriorment)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	0
LLOC DE NAIXEMENT DEL PARE	1	11,4%	0,97%	1,19%	2,93%	2,39%	2,72%	-	-	0,54%
	2	1,2%	1,74%	1,08%	0,87%	0,32%	0,43%	-	-	-
	3	0,87%	0,1%	2,06%	0,97%	0,54%	0,76%	-	0,1%	0,32%
	4	2,82%	0,43%	1,3%	6,63%	1,95%	1,74%	0,1%	0,1%	0,21%
	5	3,04%	0,65%	1,19%	5%	4,89%	2,72%	0,1%	0,1%	0,21%
	6	2,61%	0,97%	-	1,63%	2,06%	11,6%	-	-	-
	7	0,21%	-	-	0,1%	0,1%	0,1%	-	-	-
	8	-	-	0,21%	-	-	-	-	0,97%	-
	0	0,54%	-	-	0,21%	0,21%	0,32%	-	-	12,2%

Observem que el grup més important és el dels alumnes, ambdós pares dels quals van néixer a altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol (11,64%), seguit del grup, els pares dels quals van néixer tots dos a Vic (11,42%).

El 0,97% dels alumnes (un total de 9), els seus pares han nascut tots dos a països de fora de la Unió Europea. Aquest percentatge és força baix tenint en compte la realitat de tot el sistema educatiu, on el percentatge dels alumnes fills de pares immigrants procedents d'aquests països és molt més elevat. Això es podria explicar, en primer lloc, perquè els fills d'aquesta immigració són encara menors de 16 anys (edat dels alumnes de la mostra) i, en segon lloc, perquè molts d'aquests haurien optat pel no sap o no contesta, donant lloc a un resultat molt elevat (12,29%) d'aquesta alternativa.

A continuació veurem la relació entre el lloc de naixement, tan del pare com de la mare, i la població on viuen, destacant les dades més significatives en cada cas:

Així, dels alumnes que resideixen a Vic:

- el 40% el pare és nascut a Vic / el 37% la mare és nascuda a Vic.
- El 17,55% el pare és nascut a una comunitat autònoma fora de Catalunya / el 19% la mare és nascuda a una comunitat autònoma fora de Catalunya

Dels alumnes que resideixen a Manlleu o Torelló:

- El 21,42% el pare és nascut a Manlleu o Torelló / el 19% la mare és nascuda a Manlleu o Torelló.
- El 28,57% el pare és nascut a una comunitat autònoma fora de Catalunya / el 34,13% la mare és nascuda a una comunitat autònoma fora de Catalunya.

Dels alumnes que resideixen a municipis d'entre 5.000-10.000 habitants de la comarca d'Osona:

- El 25,2% el pare és nascut en un d'aquests municipis / el 17,43% la mare és nascuda en un d'aquests municipis
- El 21,5% el pare és nascut a una comunitat autònoma fora de Catalunya / el 18,18% la mare és nascuda a una comunitat autònoma fora de Catalunya.

Dels alumnes que resideixen als municipis de menys de 5.000 habitants:

- El 28,62% el pare és nascut a un d'aquests municipis / el 27,84% la mare és nascuda en un d'aquests municipis.
- El 21,96% el pare és nascut a Vic / el 22,35% la mare és nascuda a Vic

- El 17,25% el pare és nascut a una comunitat autònoma fora de Catalunya / el 15,3% la mare és nascuda a una comunitat autònoma fora de Catalunya.

Aquestes dades ens mostren que el percentatge més elevat és, en cada cas, el dels pares que han nascut al mateix municipi on viuen, seguit dels que han nascut en una comunitat autònoma fora de Catalunya. Cal assenyalar que, en els alumnes que resideixen a Vic, la proporció de pares i mares nascuts al mateix municipi on viuen és molt més elevada que en els altres casos (gairebé la meitat més que els residents a Manlleu o Torelló, per exemple); per altra banda, en els alumnes que viuen a Manlleu o Torelló, la proporció de pares i mares nascuts a alguna altra comunitat autònoma de l’Estat espanyol fora de Catalunya també és més elevada que la resta d’alumnes.

Voldríem comentar que, a priori, teníem interès d’analitzar la relació entre el lloc de naixement dels alumnes i el lloc de residència amb l’objectiu de veure la immigració a petita i a gran escala de l’alumnat; ara bé, vist que la primera variable no ha estat massa precisa (en el sentit que s’ha respòs el lloc on estava situat el centre hospitalari, més que el lloc de residència en el moment de néixer) i que gairebé tres quartes part de la mostra consten com a nascuts a Vic, no hem pogut analitzar aquest aspecte en aquest últim cas. Així, podem dir que dels alumnes nascuts a Manlleu o Torelló, el 84,21% continuen visquent en aquests municipis; dels nascuts a algun poble dels municipis d’entre 5.000 i 10.000 habitants, el 95% encara hi viuen; dels que viuen en municipis de menys de 5.000 habitants, un 62,8% hi continuen visquent; dels nascuts en municipis de fora de la comarca, només hi continuen visquent un 22,7% i, en canvi, el 26,34% d’aquests viuen ara en

municipis de la comarca d'Osona de menys de 5.000 habitatnt; dels nascuts fora de Catalunya, estan distribuïts de forma molt semblant en els diferents municipis d'Osona.

Anteriorment hem vist quin era el nivell d'estudis dels pares i les mares dels alumnes que han participat a l'estudi, així com la seva situació laboral. A continuació intentarem veure la relació entre els estudis dels pares i el de les mares per tal de veure quina és la situació predominant; el mateix farem en la situació laboral. Observem-ho a través de les següents taules:

NIVELL D'ESTUDIS DE LA MARE	NIVELL D'ESTUDIS DEL PARE				
		No té estudis	Estudis primaris	Batxillerat o Form. Profes.	Esudis Universitaris
	No té estudis	2,5%	2,17%	0,87%	0,21%
	Estudis primaris	2,4%	35%	8,48%	2,83%
	Batxillerat o Form. Profes.	0,32%	9,57%	11,75%	3,6%
	Estudis Universitaris	0,1%	1,63%	3,26%	4,73%

La combinació majoritària és estudis primaris en ambdós progenitors, seguida de batxillerat o formació professional també en ambdós progenitors. Per tant doncs, hi hauria tendència a tenir un nivell d'estudis força igualat respecte l'altre membre de la parella. De la mateixa manera podem veure que les situacions menys predominants són les que es dona la combinació d'estudis universitaris-sense estudis.

SITUACIÓ LABORAL DEL PARE	SITUACIÓ LABORAL DE LA MARE				
		Treballa	Atur	Tasques domèstiques	Pensionista
	Treballa	65,83%	3,04%	19,15%	0,97%
	Atur	0,87%	0,32%	0,1%	0,1%
	Tasques domèstiques	0,43%	-	-	-
	Pensionista	0,65%	-	0,54%	-

Observem que la situació majoritària és treballar en ambdós progenitors, seguida del treball en el pare i les tasques domèstiques en la mare. També és interessant veure com la situació en què els dos membres de la perella estan a l'atur és molt poc important (3 alumnes), dada que potser no hauríem obtingut si haguéssim centrat l'estudi en un comarca amb un índex molt més elevat d'atur.

Hem analitzat també la relació entre el nivell d'estudis dels pares i les mares i la situació laboral.

Nivell d'estudis del pare

- Quan el pare no té estudis, el 88,23% treballa, l'1,96% està a l'atur i el 3,92% és pensionista.
- Quan el pare té estudis primaris, el 93,3% treballa, el 0,66% realitza les tasques domèstiques, el 2,23% està a l'atur i l'1,11% és pensionista.
- Quan el pare té batxillerat o formació professional, el 95,15% treballa, el 0,44% està a l'atur, el 0,88% realitza les tasques domèstiques i el 0,44% és pensionista.
- Quan el pare té estudis universitaris, el 94,5% treballa i l'1,81% és pensionista.

Nivell d'estudis de la mare

- Quan la mare no té estudis, el 48,21% treballa, el 5,35% està a l'atur i el 32,14% realitza les tasques domèstiques.
- Quan la mare té estudis primaris, el 66,73% treballa, el 24,5% realitza les tasques domèstiques, el 4,6% està a l'atur i l'1,75% és pensionista.
- Quan la mare té batxillerat o formació professional, el 77,68% treballa, el 2,54% està a l'atur, el 17,16% realitza les tasques domèstiques i el 0,85% és pensionista.
- Quan la mare té estudis universitaris, el 47,42% treballa i el 52,57% realitza tasques domèstiques.

En termes generals, veiem que a mesura que puja el nivell d'estudis puja l'ocupació i es redueix l'atur. Cal destacar la importància de mares amb estudis universitaris que realitzen tasques domèstiques, fins i tot molt superior al cas de mares que no tenen estudis. El percentatge menor de mares que realitzen tasques domèstiques és el de les que compten amb estudis de batxillerat o formació professional.

Per últim, veurem en primer lloc, la relació entre la classe social laboral (determinada en funció del tipus d'ocupació dels pares) i la classe social subjectiva.

Així, els que hem situat en la classe social laboral alta, s'han situat en els següents grups dins la classe social subjectiva: el 7,7% en la classe alta, l'11,53% en la classe mitja-alta, el 69,23% en la classe mitja i l'11,53% no sap o no contesta.

Dels que hem situat a la classe social laboral mitja: l'1,6% a la classe alta, el 3,57% en la classe mitja-alta, el 74,1% en la classe mitja, el 3,75% en la classe obrera, l'1,96% en la classe mitja-baixa, el 0,71% en la classe baixa, el 0,53% a cap classe, el 6,42% no ho sap i el 7,32% no contesta.

Dels que hem situat a la classe social laboral baixa: l'1,26% a la classe mitja-alta, el 65,8% a la classe mitja, el 5,48% a la classe obrera, el 3,79% a la classe mitja-baixa, el 3,79% a la classe baixa, el 5,06% no ho sap i el 14,76% no contesta.

Dels que no contesta cap dels ítems per a poder determinar la classe social laboral: l'1,04% a la classe alta, el 43,75% a la classe mitja, el 3,12% a la classe obrer, l'1,04% a la classe mitja-baixa, el 2,08% a la classe baixa, el 9,3% no ho sap i el 39,5% no contesta.

Podem observar força coherència entre la determinació de classe social laboral i la consciència de classe de l'alumne. Així per exemple, dels alumnes que hem situat a la classe social laboral alta, no n'hi ha cap que es situï per sota la classe mitja; per altra banda, els alumnes situats a la classe social laboral mitja, tenen representades tot el ventall d'opcions recollides, concentrant el major percentatge en la classe mitja; els situats a la classe social laboral baixa, malgrat concentrar el percentatge més elevat a la classe mitja, sí que la classe obrera, mitja-baixa i baixa són que majors que els altres grups, i la classe alta no apareix en cap cas.

També veurem la relació entre la classe social cultural i la classe social subjectiva.

Així, els que hem situat en la classe social cultural alta, s'han situat en els següents grups dins la classe social subjectiva: el 13,51% al classe alta, el 10,81% a la classe mitja-alta, el 48,64% a la classe mitja, el 13,51% no ho sap i el 13,51% no contesta.

Dels que hem situat a la classe social cultural mitja: el 0,84% a la classe alta, el 2,65% a la classe mitja-alta, el 72,1% a la classe mitja, el 4,1% a la classe obrera, el 2,29% a la classe mitja-baixa, l'1,57% a la classe baixa, el 0,36% a cap classe social, el 5,9% no ho sap i el 10,14% no contesta.

Dels que hem situat a la classe social cultural baixa: el 56,52% a la classe mitja, el 4,34% a la classe obrera, el 8,7% a la classe mitja-baixa, el 4,34% a la classe baixa, el 4,34% no ho sap i el 21,73% no contesta.

Dels que no contesten cap dels ítems utilitzats per a poder determinar la classe social cultural: el 6,6% a la classe mitja, el 6,6% a la classe obrera, el 3,3% a la classe baixa, el 6,6% no ho sap i el 80% no contesta.

Veiem que existeix també coherència entre la determinació de classe social cultural efectuada i la consciència de classe, donant-se els mateixos fenòmens que en el cas anterior. En aquest cas podem observar també que els situats dins la classe social cultural alta, es reconeixen dins la classe social alta en més proporció que, en el mateix cas, els que estarien situats dins la classe social laboral alta. Per altra part, els situats dins la classe social cultural baixa, es reconeixen dins el grup de classe mitja-baixa o bé el grup no contesta en més proporció que els que estaven situats dins la classe social laboral baixa.

En segon lloc, veurem si la titularitat del centre on estudien els alumnes està relacionat amb algun grup determinat de consciència de classe dels mateixos, és a dir, en el què nosaltres hem anomenat classe social subjectiva. Ho veurem a través de la següent taula:

	CLASSE SOCIAL SUBJECTIVA								
	Alta	Mitja- alta	Mitja	Obrera	Mitja- baixa	Baixa	Cap	No ho sap	No contesta
Públic	0,42%	1,68%	64,34%	7%	3,16%	1,9%	0,63%	6,75%	14,34%
Privat	2,24%	4,04%	73,25%	0,9%	1,34%	1,34%	-	5,6%	11,23%

Observem que les tres primeres columnes són més altes en els alumnes dels centres privats, respecte les altres que són més elevades en els dels centres públics. Per tant doncs, els alumnes dels centres privats tendeixen a considerar-se dins una classe social mitja o més alta, en major proporció que els altres.

LA TITULARITAT I LA CLASSE SOCIAL LABORAL

	CLASSE SOCIAL LABORAL			
	Alta	Mitja	Baixa	No contesta
Públic	2,1%	55,27%	33%	9,7%
Privat	4%	67%	18,2%	11,23%

Veiem que el treball dels pares (el qual ens ha servit per determinar la classe social laboral) també pot anar relacionat amb la titularitat dels centres on els seus fills estan cursant ESO. Observem que el percentatge de classe social laboral baixa és molt superior en els centres públic i l'alta i mitja és més elevada en els privats.

LA CLASSE SOCIAL CULTURAL I

LA TITULARITAT DEL CENTRE D'ESTUDIS

	CLASSE SOCIAL CULTURAL			
	Alta	Mitja	Baixa	No contesta
Públic	1,68%	90,5%	3,6%	4,43%
Privat	6,5%	89,6%	1,57%	2,24%

Observem que el grup de la classe social cultural mitja és molt important en els dos casos sense haver-hi pràcticament diferències, apareixent-ne en la classe social cultural alta (més important en els privats) i en la baixa (més important en els públics).

SISTEMA EDUCATIU - REFORMA EDUCATIVA

En aquest apartat volem establir relació entre la funció i els aspectes més valorats del pas per l'escola /l'institut i la reforma educativa.

En primer lloc s'intentarà veure quina relació existeix entre els elements més valorats del pas per l'institut o centre d'estudis actual i els motius pels quals creuen que s'ha portat a terme la reforma educativa.

Així, dels alumnes que valoren prioritàriament el què han après o el fet de treure bones notes (hem agrupat els dos aspectes acadèmics: 533), el 24,41% creuen que la reforma s'ha portat a terme per estar més formats un cop acabats els estudis obligatoris; el 26,76% per poder estudiar allò que els interessa més; el 24,77% per estar a l'escola fins als 16 anys; el 10,66% per rebre una ensenyança que s'adapti als canvis constants de la societat i el 9,04% per rebre una ensenyança d'acord a les característiques personals de cada alumne/a.

Observem que cap dels motius es destaca de forma significativa respecte la resta.

Els alumnes que valoren en primer lloc els amics realitzats (281), creuen en un 15,3% que la reforma s'ha realitzat per estar més formats després dels estudis obligatoris; el 20,28% per estudiar allò que més els interessa, el 41,28% per romandre a l'escola fins als 16 anys; el 5,33% per una ensenyança que s'adapti als canvis de la societat i el 9,6% perquè aquesta ensenyança s'adapti a les característiques de cada un d'ells/es.

Observem doncs que la relació més estreta entre les dues variables es dona entre els que valoren els amics realitzats i els que creuen que la reforma és una fórmula per romandre a l'escola fins a l'edat mínima laboral.

Els alumnes que no valoren cap aspecte del pas per l'escola (11), creuen en un 36,36% que la reforma s'ha portat a terme per a romandre a l'escola fins a l'edat mínima per anar a treballar. La resta diversifiquen les respostes en menors percentatges.

En segon lloc intentem analitzar la relació existent entre els motius pels quals creuen que s'ha portat a terme la reforma educativa i les conseqüències pràctiques que poden sorgir arran d'aquest procés.

Així, dels alumnes que pensen que la reforma educativa s'ha portat a terme amb l'objectiu de tenir un nivell més alt de formació un cop acabats els estudis obligatoris (191), el 87,95% creu que estudiar obligatòriament fins als 16 anys permetrà sortir més ben preparat, enfront dels 5,75% que opina el contrari i el 6,28% que opta pel no sap o no contesta. Es tracta d'un percentatge més elevat del que s'obtenia en els resultats generals (72,25%).

Per altra banda, aquests mateixos quan responen si l'allargament dels estudis fa que els que no volen estudiar més temps no deixin seguir bé les classes als altres companys, els resultats són: el 44% hi estan d'acord; el 31,41% no hi estan d'acord i el 24% no sap o no contesta.

Veiem doncs que, en aquest cas, existeix la consciència de que l'objectiu que persegueix la reforma educativa es veurà materialitzat al final de l'escolarització obligatòria amb un nivell més alt de formació, malgrat gairebé la meitat dels alumnes creu que els que no volen estudiar més enllà dels 14 anys interfereixen el ritme dels que sí desitgen fer-ho (resultats força iguals als generals).

Els alumnes que consideren que la reforma educativa s'ha portat a terme amb l'objectiu de mantenir els joves a l'escola fins als 16 anys(277), opinen en un 59,2% que aquest fet els permetrà sortir més ben preparats, respecte el 27,43% que opina el contrari i el 13,35% que opta pel no sap o no contesta.

Aquests mateixos pensen que els que no volen estudiar més temps, no deixen seguir bé les classes als altres companys en un 56%, mentre un 26% opina el contrari i el 18% no ho sap o no contesta.

Aquestes últimes dades ens fan veure que, malgrat viure la reforma com una fórmula de tenir-los “col·locats” fins a l'edat laboral, opinen majoritàriament que sortiran més ben preparats allargant l'ensenyança obligatòria dos anys més (tot i que és un percentatge menys important que en l'anterior variable). De totes maneres opinen també majoritàriament, que els que no tenen interès de seguir estudiants interfereixen en el ritme dels que sí volen fer-ho.

En tercer lloc, estudiem la relació entre la funció que atorguen a l'escola/l'institut i els motius pels quals s'ha portat a terme la reforma educativa, amb les seves conseqüències.

Com a grup majoritari en la primera variable analitzem quins resultats s’han obtingut en aquells que pensen que anar a l’escola és important per la transmissió de coneixements (622). El 21% d’aquests alumnes creuen que la reforma s’ha produït per estar més formats un cop acabats els estudis obligatoris i el 25,56% per poder estudiar allò que els interessa més.

Per altra banda, el 73,95% dels mateixos creuen que estudiant obligatòriament fins als 16 anys, els permetrà sortir-ne més ben preparats. El 49,83% creuen que els que no volen seguir estudiant no deixen seguir el ritme dels altres.

SISTEMA EDUCATIU - REFORMA EDUCATIVA - DADES D'IDENTIFICACIÓ

En aquest apartat volem establir relacions entre les dades referents als dos primers apartats del qüestionari i l'últim referent a les dades d'identificació.

En el primer punt s'establirà la relació entre la valoració del pas dels alumnes per l'institut o centre d'estudis actuals i el sexe, obtenint els següents resultats:

	HOME	DONA
El què he après	41,53%	58,24%
Treure bones notes	51,1%	49%
Els amics fets	47,33%	52%
No valoro cap aspecte	81,81%	18,18%

Observem que el sexe no incideix directament en aquells aspectes que puguin valorar més del seu pas per l'escola, exepete en els casos en que no es valora positivament cap aspecte, en els que la relació amb el sexe masculí és molt més important.

En el segon punt volem conèixer si existeix relació entre haver cursat tota la secundària (de 1r.a 4t.d'ESO) o només els dos últims cursos (3r.i 4t.d'ESO) i els motius que atribueixen al fet d'haver-se dut a terme la reforma, s'ha establert la següent relació:

	Tot l’ESO	Només 3r.i 4t.
Per estar més formats un cop acabats els estudis obligatoris	20,7%	20,26%
Per poder estudiar allò que interessa més	30,77%	22,5%
Per romandre a l’escola fins als 16 anys	17,75%	32,48%
Per donar-me una ensenyança que s’adapti als canvis constants de la societat	10,65%	8,1%
Per donar-me una ensenyança que s’adapti a les característiques personals de cada un dels alumnes	13,6%	8,3%
No ho sap o no contesta	6,5%	5%
TOTAL	169	745

Observem que existeixen diferències significatives entre un grup i l’altre: els alumnes que han realitzat només 3r.i 4t. d’ESO, atribueixen la reforma principalment a la necessitat de romandre a l’escola fins a l’edat mínima laboral, amb una gran diferència respecte l’altre grup (gairebé la meitat més en percentatge); mentre que, el grup més important en els alumnes que han fet tot l’ESO, és el que atribueix la reforma al fet que l’alumne pugui estudiar allò que li interessa més. Semblaria doncs; que els primers viuen aquest procés de reforma com un tema més imposat que els segons i no hi busquen tant els motius més centrats en la formació, adaptació als interessos de cadascun... Aquí hi tindria a veure el fet que els primers tenen finalitzada una etapa d’escolarització obligatòria (fins a 8è.d’EGB), mentre que els segons saben que no la finalitzen fins que acabin el 4t.d’ESO.

Si fem una anàlisi general, veiem que haver realitzat tot l’ESO incideix en les següents respostes: poder estudiar allò que m’interessa més, donar-me una ensenyança que s’adapti als canvis constants de la societat; a les característiques personals, i el no

conèixer els motius pels quals s’ha portat a terme la reforma educativa. Haver realitzat només els dos últims cursos, incideix en la resposta que atribueix la reforma al fet de romandre a l’escola fins als 16 anys.

En el tercer punt exposem els resultats de relacionar les conseqüències de l’allargament dels estudis obligatoris amb diferents dades d’identificació, com són el sexe, la data de naixement (si han repetit algun curs o no) i de la titularitat del centre d’estudis actual.

Estudiar obligatòriament fins els 16 anys en comptes de fins els 14 anys suposa sortir més ben preparat (664)

SEXE	
Home	70,57%
Dona	73,6%

DATA DE NAIXEMENT	
Repetidors	69,4%
No repetidors	77,7%

TITULARITAT CENTRE D’ESTUDIS	
Privat	76,85%
Públic	67,9%

Seguidament hem volgut veure la relació entre el fet d’opinar que el canvi físic de centre als 12 anys (2 anys abans que en l’antic sistema) és perjudicial pels pobles que no tenen centre d’estudis d’ESO i la importància en nombre d’habitants de la població on resideixen. Així, dels alumnes que resideixen en municipis fora de la comarca d’Osona,

el 61,53% han donat aquesta resposta; dels que viuen en pobles de la comarca d'Osona de menys de 5.000 habitants, el 58,32% creuen que és perjudicial; els residents en municipis de 5.000 a 10.000 habitants, el 54,1% també ho creu; els alumnes de pobles d'entre 10.000 i 20.000 habitants pensa que ho és en un 53,17% i en la ciutat de Vic ho pensa en un 67,17%.

Analitzant els resultats, s'observa que els alumnes que resideixen a Vic i, en conseqüència, disposen de centre d'estudis d'ESO al seu propi municipi, pensen que és perjudicial pels pobles que els alumnes s'hagin de traslladar. El segon grup i el tercer grup, per ordre d'importància, són els alumnes que realment no disposen de centre al seu municipi perquè viuen en pobles de fora de la comarca o en municipis de la comarca de menys de 5.000 habitants.

SISTEMA EDUCATIU- REFORMA EDUCATIVA - CRÈDITS COMUNS I VARIABLES

En aquest apartat establim relacions entre els dos primers punts treballats (sistema educatiu i reforma) i els crèdits comuns i variables .

Començàrem per veure la relació entre la importància que atorguen a l'escola i la valoració de l'oferta de crèdits prevista.

Els alumnes que atorguen importància a l'escola per les seves funcions d'inserció al mercat laboral (350), eliminarien els següents crèdits comuns, amb els següents percentatges:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| - Música: 46,57% | - Educació física: 10,57% |
| - Educació plàstica i visual: 31,14% | - Tecnologia: 16,57% |
| - Llengües estrangeres: 8,85% | - Llengües catalana/castellana: 5,71% |
| - Ciències socials: 10,85% | - Ciències de la naturalesa: 6,57% |
| - Matemàtiques: 8,28% | |
| - Per altra banda, el 20,28% troben a faltar algun tipus d'assignatura o matèria dins el currículum. | |

Observem que, en aquest cas, l'eliminació dels crèdits comuns no difereix de forma significativa dels resultats generals¹. Aquest fet es deu bàsicament a que moltes de les persones que donen importància a l'escola per facilitar la incorporació al món laboral, li

donen també per la transmissió de coneixement; convertint-se ambdós en el grup majoritari i representant de les respostes; molt semblant al què puguin donar els resultats generals.

Dels alumnes que atorguen a l'escola la funció de transmissora de coneixements (622), el 79,09% consideren que l'oportunitat d'escollir els crèdits variables permet a l'alumne/a formar-se en aquells aspectes que li interessin més, i, a la vegada, el 50% d'aquests, creu que l'oferta de crèdits variables que li ofereix el seu centre és variada. L'altre 50% fa referència als alumnes que recolzen el fet de poder escollir els crèdits variables per ajustar la formació als propis interessos però que, a la vegada, no creu que l'oferta real que se'ls hi està oferint sigui variada.

A continuació s'establiran diferents relacions entre el què valoren de forma prioritària del seu pas per l'institut i l'oferta de crèdits.

Així, dels alumnes que no valoren positivament cap aspecte del seu pas per l'institut o centre d'estudis actual (11), el 36,36% eliminarien 7 o més crèdits comuns de l'oferta existent, el 18,18% n'eliminarien de 4 a 6 i el 45,45% de 0 a 2.

És important destacar el fet que més de la meitat d'aquests alumnes eliminarien la meitat o més dels crèdits comuns.

Amb aquestes dades podem tenir present, que el primer resultat, a nivell general els alumnes que eliminarien 7 o més crèdits comuns només representa un 1,63%.

¹ Veure pàgina 60

Els alumnes que valoren en primer lloc el què han après (455), el 26,59% no eliminaria cap crèdit comú i el 31,42% només n'eliminarà un, dels quals un 46,8% treurien l'educació musicals i el 22,4% l'educació plàstica. Altre cop es torna a notar la reticència a les arts plàstiques i musicals.

Relacionant el mateix paràmetre, però ara amb el criteri utilitzat a l'hora de fer l'elecció del crèdit variable veiem que, dels alumnes que valoren prioritàriament el què han après, elegeixen els crèdits variables en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves en un 62,63% i elegeixen els crèdits variables en funció de les possibilitats de passar-s'ho bé en un 27,91%.

Per altra banda, dels alumnes que valoren en primer lloc els amics fets (281), el 48,75% realitza l'elecció dels crèdits variables en funció de les possibilitats de passar-s'ho bé i el 9,6% en funció del què faran els seus amics.

Les següents relacions fan referència als motius pels quals s'ha portat a terme la reforma educativa amb l'elecció i l'oferta de crèdits.

Així, amb l'objectiu de veure si pensen que els motius que han portat a terme la reforma s'han traduït en un fet palpable, s'han establert les següents relacions: dels alumnes que pensen que la reforma s'ha dut a terme per donar una ensenyança que s'adapti a les característiques de l'alumnat (13), el 76,6% creuen que l'oportunitat d'escollir els crèdits variables els permet formar-se en aquells aspectes que els interessin més; l'11,1% creuen que limita les possibilitats de conèixer altres camps que potser també agradaria descobrir i l'11,1% afirma no tenir gaires oportunitats d'escollir.

Dels alumnes que pensen que la reforma s’ha dut a terme per estar més formats un cop acabats els estudis obligatoris (455), el 79,05% creu que la possibilitat d’elegir els crèdits variables permetrà formar-se en aquells aspectes que interessin més.

Dels alumnes que consideren que la reforma s’ha dut a terme per poder estudiar allò que els interessa més (98), el 79,27% creuen que la possibilitat d’elegir crèdits variables permetrà formar-se en aquells aspectes que interessin més; el 10,36% pensen que limita les possibilitats de conèixer altres camps que agradaria descobrir i el 9,45% no creu que tingui gaires oportunitats d’escollir.

Dels alumnes que pensen que la reforma s’ha portat a terme per mantenir-los a l’escola fins als 16 anys (277), el 70,39% pensa que el fet d’elegir crèdits variables permetrà formar-se en aquells aspectes que interessin més; el 5,77% creu que limita les possibilitats de conèixer altres camps que agradaria descobrir i el 14,8% creu no tenir gaires oportunitats de triar (percentatge més elevat que en els casos anteriors).

Observem que, independentment dels motius pels quals pensin que s’ha portat a terme la reforma, valoren positivament el fet de tenir l’oportunitat d’elegir els crèdits variables com una manera d’ajustar la formació als propis interessos.

Tenint en compte però, que la valoració menys positiva pertany als joves que atribueixen la reforma al fet de fer-los romandre a l’escola fins als 16 anys, intentarem veure quina valoració fan aquests mateixos de l’oferta existent dels crèdits variables. Els resultats són (resposta múltiple):

- el 8,3% creu que l'oferta és gran.
- el 25% creu que l'oferta és petita.
- el 35% creu que l'oferta és variada.
- el 19,85% creu que no és variada.
- el 5,41% creu que l'oferta és interessant.
- el 18,77% creu que l'oferta no és interessant.

Veiem que, en aquest cas, la valoració de l'oferta de crèdits variables existent és també més negativa que la realitzada per l'alumnat en general pertanyent a la mostra. Així, malgrat ser “l'oferta variada” el grup més important, ho és en menys proporció que en els resultats generals(44,7%); augmentant el percentatge de la valoració de l'oferta petita i de l'oferta com a no interessant (21,54% i 13,71% a nivell general respectivament); i reduint-se a la meitat el percentatge de la valoració com a interessant.

SISTEMA EDUCATIU - REFORMA EDUCATIVA - APLICACIÓ PRÀCTICA / EXPECTATIVES DE FUTUR

En aquest apartat es relacionen diferents opinions entorn el sistema educatiu i el procés de reforma educativa, amb les seves perspectives de futur i l'aplicació pràctica que atorguen als continguts i matèries que estan cursant en aquest moment.

Dels alumnes que creuen que és important anar a l'escola / institut per a facilitar la incorporació al món laboral (350), el 76% afirma continuar estudiant un cop acabat l'E.S.O., respecte el 8,57% que pensa posar-se a treballar immediatament. Els estudis que pensen cursar són els següents:

- Batxillerat:	60,15%	- Mòduls professionals:	12,78%
- Estudis universitaris:	18,04%	- Acadèmia:	6,39%
- No ho sap:	7,89%	- No contesta:	2,25%

Observem que els resultats no difereixen molt dels generals, només es pot matitzar que el percentatge de gent que pensa posar-se a treballar després de l'E.S.O. és menor en aquest cas, que a nivell de dades generals. Això podria venir a dir que, malgrat pensar que l'escola dóna les eines o facilita la incorporació al món laboral, no és suficient el període d'educació obligatòria per tal d'accedir-hi.

Per altra banda, de la mateixa manera que en els resultats generals, el 75,71% d'aquests alumnes (l'escola facilita la incorporació al món laboral) creu que els crèdits que estan cursant els preparen i són necessaris per a la seva futura vida professional i/o pels seus

futurs estudis; respecte el 16% que no hi està d'acord. Així, malgrat no pensin incorporar-se a la feina després de l'E.S.O., sí que atorguen una utilitat del què estan fent per al seu futur acadèmic i/o professional.

En relació a l'allargament dels estudis, dels alumnes que creuen que estudiar obligatòriament fins als 16 anys en comptes de fins als 14 anys els permetrà sortir més ben preparats (664), el 76,65% pensen continuar estudiant quan acabin l'E.S.O.; respecte el 10,24% que afirmen posar-se a treballar i el 12,04% opten pel no sap o no contesta.

En contraposició, dels alumnes que creuen que estudiar obligatòriament fins als 16 anys en comptes de fins als 14 anys no els permetrà sortir més ben preparats (151), el 64,9% pensen continuar estudiant quan acabin l'E.S.O.; respecte el 17,21% que tenen previst posar-se a treballar i el 17,21% opten pel no sap o no contesta.

Observem doncs que, en aquest cas, baixa el percentatge de gent que pensa continuar estudiant, a favor dels que s'incorporen al món del treball o manifesten una incertesa envers el seu futur.

Continuant amb l'allargament de l'ensenyança obligatòria, dels alumnes que creuen que estudiar obligatòriament fins als 16 anys comporta que els que no volen estudiar més temps no deixin seguir bé les classes als altres companys(453), el 77,48% pensen continuar estudiant quan acabin l'E.S.O.; el 8,6% pensen incorporar-se al món laboral i el 13,02% no saben o no contesten.

Per altra banda, dels alumnes que creuen que estudiar obligatòriament fins als 16 anys no comporta que els que no volen estudiar més temps no deixin seguir bé les classes als altres companys (280), el 71,78% pensen continuar estudiant; el 14,64% pensen anar a treballar i el 12,5% opta pel no sap o no contesta.

Observem el major percentatge de gent que vol anar a treballar un cop acabat l'E.S.O., respecte el punt anterior.

REFORMA EDUCATIVA-COMPANYS DE L'AULA

A continuació s'estableixen relacions entre els motius pels quals s'ha dut a terme la reforma educativa i les conseqüències que atribueixen al fet d'existir diferències entre els companys de l'aula que tinguin a veure amb l'interès i el rendiment acadèmic.

Així, dels alumnes que creuen que la reforma educativa s'ha dut a terme per donar una ensenyança que s'adapti a les característiques de cada alumne/a (13), el 17,7% pensa que les diferències de nivell entre els companys fa que el que s'ensenyi sigui més fàcil, sense aprofundir tant en les matèries i els conceptes; el 26,6% considera que els alumnes amb més facilitat pels estudis han d'avançar més a poc a poc; el 44,4% pensa que el professor ha d'adaptar el nivell de les assignatures a cada alumne/a i el 52,2% pensa que hi ha d'haver uns crèdits variables que s'ajustin a les característiques de cadascun. Així veiem que, al voltant de la meitat dels alumnes que associen reforma amb adaptació a les particularitats de cada alumne/a, pensen que davant les diferències ha de ser el professor o el mateix sistema (crèdits variables) el que s'impliqui, respecte els altres dos percentatges inferiors que no preveuen cap mesura, sinó les conseqüències negatives que hi poden haver del fet de reunir alumnes amb nivells molt diferents durant l'etapa d'educació obligatòria adicional.

CRÈDITS COMUNS I VARIABLES - APLICACIÓ PRÀCTICA

En aquest apartat s'analitzaran, en primer lloc, les relacions existents entre els factors que intervenen en l'elecció dels crèdits variables per part dels alumnes i les seves perspectives de futur immediat, un cop acabats els estudis actuals.

A continuació intentem reflectir el què pensa fer l'alumne/a un cop acabi l'E.S.O. amb el què es basen per escollir els crèdits variables, a través d'una taula.

	Estudiar	Treballar	Altres	NS/NC	Total
Grau de dificultat / facilitat	34,8%	38%	100%	53,4%	355
Possibilitats de passar-s'ho bé	33,5%	48,67%	20%	36,64%	332
Aprendre coses noves	60,58%	37,1%	80%	55,7%	531
Estudis i feina posteriors	64,1%	29,2%	-	42,7%	525
Amics	6%	8%	20%	13,7%	69
Professors	25,8%	20%	20%	32,8%	243
Consell pares o professors	38%	1,7%	60%	29,7%	323
TOTAL	680	113	5	131	

Observem que els alumnes que pensen seguir estudiant després de l'ESO escullen majoritàriament els crèdits variables en funció dels estudis o feina posterior i de la possibilitat d'aprendre coses noves. Dins aquest mateix grup, els alumnes que elegeixen en funció dels amics, presenten el percentatge més baix.

Els alumnes que pensen posar-se a treballar un cop acabin aquests estudis, escullen principalment els crèdits variables en funció de les possibilitats de passar-s'ho bé, del

grau de dificultat i de la possibilitat d'aprendre coses noves. Dins aquest mateix grup, el percentatge més baix el què fa referència al consell dels pares o tutors. És interessant veure com el consell dels pares o professors incideix en l'elecció del crèdit de forma molt més important en aquells que volen seguir estudiant, respecte els que pensen posar-se a treballar. Els alumnes que no saben què fer un cop acabin l'ESO, elegeixen els crèdits variables en funció d'aprendre coses noves i del grau de dificultat.

Hem establert també la relació entre aquells alumnes més crítics en l'oferta de crèdits comuns, és a dir, aquells que els eliminarien tots (5) i l'aplicació pràctica que atribueixen a les matèries que estan cursant en aquest moment.

Així, dels 5 alumnes que eliminarien tots els crèdits comuns, 1 alumne/a pensa que els crèdits que estan estudiant els preparen i són necessaris per a la seva futura vida professional i/o estudis posteriors; 2 alumnes no creuen que el què estan fent tingui cap aplicació i els altres 2 alumnes no saben o no contesten a la pregunta.

CRÈDITS COMUNS I VARIABLES - COMPANYS DE L'AULA

La present relació s'ha realitzat amb l'objectiu de veure el lligam entre la materialització que atorguen en l'elecció dels crèdits variables i la valoració que fan d'aquesta oferta, amb els alumnes que observen diferències d'interès i rendiment entre els companys de l'aula i que, a la vegada, creuen que aquest fet comporta l'existència d'uns crèdits variables que s'ajustin a les característiques de cadascun d'ells.

Així, dels alumnes que pensen que han d'existir uns crèdits variables producte de les diferències entre els companys(356), el 55,33% afirma que poden realitzar els crèdits variables escollits al principi del trimestre. Veiem doncs que, en aquest cas, s'inverteixen els resultat obtinguts a nivell general (el 57,12% no creuen poder-los realitzar).

Per altra banda, dels mateixos alumnes, s'han obtingut els següents resultats en relació a la valoració de l'oferta dels crèdits variables: un 46,06% consideren que és variada i un 13,2% no és variada; un 24,15% consideren que l'oferta és petita i un 6,74% és gran; un 14,32% és interessant i un 12,07% no és interessant.

En definitiva doncs, els alumnes que veuen l'existència dels crèdits variables com una necessitat per respondre a les diferències detectades entre els companys, no estan qualitativament ni més ni menys satisfets, que la resta dels alumnes, si es comparen amb els resultats generals.

CRÈDITS COMUNS I VARIABLES - DADES D'IDENTIFICACIÓ

En aquest apartat s'analitzarà la relació entre l'elecció dels crèdits variables i algunes dades d'identificació considerades interessants: sexe, edat, titularitat del centre, situació laboral i nivell d'instrucció dels pares.

Establim, en primer lloc, la relació entre els factors que intervenen a l'hora d'escollir els crèdits variables i el sexe dels alumnes.

	Home	Dona	TOTAL
Grau de dificultat / facilitat	48,73% 41,38%	50,70% 36,14%	355
Possibilitats de passar-s'ho bé	51,2% 40,6%	48,19% 32,1%	332
Aprendre coses noves	39,54% 50,23%	59,88% 63,85%	531
Estudis i/o feina posteriors	42,28% 53,1%	56,49% 63,85%	525
Amics	50,72% 8,37%	46,27% 6,82%	69
Professorat	52,26% 30,3%	46,91% 22,9%	243
Consells pares / professors	38,08% 29,42%	61,6% 40%	323
TOTAL	418	498	

Observem que, a la variable en la qual el sexe té més incidència, és la que fa referència a l'elecció en funció dels consells dels pares i/o professors. Així, veiem que els noies estan condicionades en un percentatge molt més alt, respecte els nois. El mateix passa en el cas de l'elecció dels crèdits en funció dels estudis o feina posterior i en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves. També es podria destacar que el professor que

imparteix l'assignatura, els amics i les possibilitats de passar-s'ho bé condicionen, en major percentatge, als nois.

En segon lloc, amb l'objectiu de veure si els alumnes repetidors estan menys satisfets en les possibilitats d'elecció dels crèdits variables, s'ha establert la següent relació: dels alumnes que consideren no tenir gaire oportunitats d'escollir els crèdits variables (123), el 17,88% han nascut abans del dia 1 de gener de 1982 i, en conseqüència, han repetit algun curs anteriorment. A nivell general, els repetidors representen el 15% de la mostra. Aquí, per tant, el percentatge és un xic més elevat, sense que la diferència sigui molt important.

A continuació, per tal de veure si la titularitat del centre on cursen els seus estudis, incideixen en la valoració de l'oferta existent de crèdits variables, s'ha establert la relació de la que se'n desprèn el següent requadre:

	PÚBLIC	PRIVAT CONCERTAT	TOTAL
Gran	55,71% 8,2%	44,28% 6,96%	70
Petita	48,76% 23%	50,98% 20%	198
Variada	48,76% 41,7%	50,98% 46,51%	411
No variada	57,41% 18,7%	42,58% 14,83%	155
Interessant	37,11% 6,54%	62,88% 13,7%	92
No interessant	61,9% 16,4%	38,1% 10,78%	126
TOTAL	474	445	

Aquesta pregunta tenia resposta múltiple. Observem que la resposta més important dels alumnes que estudien en un centre públic fa referència a que és una oferta: petita,

variada i no interessant; mentre que en els alumnes que estudien en un centre privat es tractaria d'una oferta: petita, variada i interessant.

A continuació hem volgut estudiar el nivell d'estudis i la situació laboral dels pares i mares d'aquells alumnes que manifesten tenir en compte els seus consells a l'hora d'elegir els crèdits variables. Volem veure si tenen un perfil determinat o si, al contrari, no tenen cap especificitat respecte la resta de pares i mares.

Així, dels alumnes que elegeixen en funció del consell dels pares o professors (323),

Pare	No tenen estudis	Estudis primaris	Batxillerat o formació professional	Estudis universitaris	TOTAL
Mare					
No tenen estudis	33,3% 37,5%	44,4% 4,79%	16,16% 3,52%	5,5% 2,63%	18
Estudis primaris	4,19% 43,75%	70,05% 70,65%	19,76% 38,82%	3,6% 21%	167
Batxillerat o formació professional	2,24% 12,5%	37% 19,16%	43,82% 45,8%	18% 42,1%	89
Estudis universitaris	3,03% 6,25%	24,24% 4,79%	30,3% 11,76%	42,42% 36,84%	33
TOTAL	16	167	85	38	323

Observem doncs que el grup majoritari dels alumnes que elegeixen els crèdits variables en funció dels pares i/o professors, ambdós progenitors tenen estudis primaris (un percentatge superior a les dades generals).

EXPECTATIVES DE FUTUR - COMPANYS DE L'AULA

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar la relació entre les perspectives de futur immediat després de l'ESO i la percepció en quant a les diferències entre els mateixos companys de l'aula.

Així, dels alumnes que pensen continuar estudiant després de l'E.S.O. (680), el 44,26% observen diferències entre els mateixos companys de classe. Per altra banda, dels alumnes que tenen previst incorporar-se al món laboral (103) el 36,9% observen diferències entre els companys de l'aula. La part dels alumnes que no saben o no responen després de l'E.S.O.(131), el 36,64% observen diferències.

EXPECTATIVES DE FUTUR - DADES D'IDENTIFICACIÓ

En aquest apartat es relacionaran les expectatives de futur immediat dels alumnes així com l'aplicació pràctica del què estan fent en aquest moment, amb diferents dades d'identificació com: sexe, titularitat del centre, nivell d'estudis i situació laboral tant del pare com de la mare, activitats extraescolars i classe social cultural.

QUÈ PENSEN FER DESPRÉS DE L'ESO I EL SEXE DE L'ALUMNE/A

	Home	Dona	TOTAL
Estudiar	39,26%	60%	680
Treballar	71,88%	28,15%	113
No sap o no contesta	54,96%	41,98%	5
Altres	40%	60%	131
Total	418	498	

Observem que l'interès per seguir estudiant va força lligat al fet de ser dona, així com, contràriament, el fet de voler-se posar a treballar té molta més incidència en els alumnes homes.

QUÈ PENSEN FER DESPRÉS DE L'ESO I LA TITULARITAT DEL CENTRE

	Públic	Privat-concertat	TOTAL
Estudiar	45,14%	54,41%	680
Treballar	74,75%	25,24%	113
No sap o no contesta	60,3%	37,4%	131
TOTAL	474	445	

D'aquesta taula se'n desprèn, en primer lloc, que existeix una relació significativa entre el desig de posar-se a treballar després de l'ESO i el fet d'estar estudiant en un centre de titularitat pública. El mateix passa en les opcions del no sap o no contesta de fer després de l'E.S.O. Entre el grup dels que prefereixen continuar estudiant, no existeix una diferència significativa de percentatge pel què fa a centre públic/privat-concertat.

PROJECTES DE FUTUR IMMEDIAT I ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

	Si	No	No sap o no contesta	TOTAL
Estudiar	69,85%	28,52%	1,17%	680
Treballar	49,5%	46,6%	3,88%	113
No sap o no contesta	55,7%	41,2%	0,76%	181
TOTAL	607	297	15	

Observem que hi ha una major tendència a realitzar activitats extraescolars quan els interessos després de l'ESO són d'estudiar i no tant quan volen posar-se a treballar.

PROJECTES DE FUTUR IMMEDIAT I CLASSE SOCIAL CULTURAL

	Alta	Mitja	Baixa	No sap o no contesta	TOTAL
Estudiar	5%	90,3%	2%	2%	680
Treballar	0,9%	87,4%	1,94%	9,7%	113
No sap o no contesta	1,52%	87,8%	5,34%	3,05%	181
TOTAL	26	561	236	96	

Abans d'analitzar aquesta taula, recordem que la classe social cultural fa referència als hàbits, costums i forma de vida, relacionada amb el consumir o la utilització de béns culturals (llibres, vacances...). Així, veiem que els alumnes que desitgen continuar estudiant, presenten un major percentatge en la classe alta i mitja respecte els altres grups. De totes maneres, no es tracta de diferències molt destacables.

Seguidament, exposem una relació que té a veure amb la vivència de l'aplicació pràctica dels crèdits que estan cursant en aquest moment i les activitats extraescolars realitzades.

Activitats Extraescolars	Em preparen els crèdits que realitzo?		
	Si	No	No sap o no contesta
Si	68%	57,6%	61,3%
No	30,3%	41%	36%
No sap o no contesta	1,7%	1,5%	-
TOTAL	712	132	75

Les activitats extraescolars realitzades més destacables entre els que troben aplicació pràctica a les matèries que estan realitzant en aquest moment són:

- Esports: 79%
- Música: 11,1%
- Idiomes: 25,15%
- Treballar: 2,47%

Aquesta última dada (treballar), la destacaríem en el sentit que es concentra únicament en el grup dels alumnes que sí troben aplicació.

Les activitats extraescolars més destacables en els alumnes que no veuen utilitat en les matèries són:

- Esports: 85,5% (percentatge superior a l'anterior)
- Música: 11,84%
- Idiomes: 14,5% (percentatge inferior a l'anterior)

PROFESSORAT- COMPANYS DE L'AULA

La relació entre aquests dos apartats s'ha fet, en primer lloc, amb l'objectiu de veure si existeix relació entre el fet de valorar que els recullin la seva opinió i el fet que considerin important participar i opinar en les decisions del centre.

Així, dels 307 alumnes que consideren “l'interès per recollir i tenir en compte les propostes dels alumnes” com una de les característiques principals que ha de tenir un bon professor, el 85,34% consideren important poder participar i opinar en les decisions del centre, el 3,58% no ho considera important, i l'11,48% no sap o no contesta.

Aquests resultats no difereixen significativament de les dades generals (86,83%; 5,65% i 7,5% respectivament). Per tant doncs, el fet de valorar que els tinguin en compte l'opinió, no implica que tinguin més interès en participar al centre respecte a l'interès de la totalitat dels alumnes. Només varia, tot i que en poca proporció, el percentatge dels que no veuen important participar, incrementant el dels que opten pel no sap o no contesta.

En segon lloc, s'ha volgut analitzar la relació entre els alumnes que han detectat una manca d'interès en recollir i tenir en compte les seves propostes per part del seu actual tutor, i l'interès que atorguen en el fet de participar per una banda i, per l'altra, el fet de si poden participar.

Així, dels alumnes que troben a faltar l'interès per recollir i tenir en compte les seves propostes per part del tutor (35 alumnes), el 94,3% considera important poder participar i opinar en les decisions (percentatge superior a la mostra general), i el 22,85% considera no poder fer-ho (percentatge també superior al 16,21% general). Per tant estariem parlant, per un cantó, d'un grup d'alumnes que considera important allò que no pot aconseguir a través del seu tutor

(participar) i, per altre cantó, d’un grup que, no creu tenir l’oportunitat de participar per cap via i el seu actual tutor no té interès per recollir i tenir en compte les seves propostes.

A través de la següent taula, observarem la valoració que fan de les classes de tutoria els alumnes que consideren que no poden participar en la presa de decisions:

	Molt útils	Útils	Poc útils	Gens útils	Altres	NS/NC
Alumnes que consideren no poder participar (149 total)	10%	32,21%	35,57%	14%	1,34%	6,71%

El grup majoritari és el dels que les valoren com a poc útils. Per tant doncs, aquests alumnes fan una valoració més negativa de les classes de tutoria respecte la resta: primer perquè, com hem dit, el grup situat en primer lloc és el que les qualifica com a poc útils i, segon perquè la valoració gens útils està situada al tercer grup d’importància, respecte el cinquè lloc general.

Per últim, deixant el tema de la participació, es veurà la relació entre els alumnes que creuen que les diferències entre l’alumnat comporten l’adaptació, per part dels professors, de cada assignatura a l’alumne i el fet que trobin a faltar, en el seu professorat, el saber adequar el nivell de l’assignatura a cada alumne (351).

Així, el 38,74% dels alumnes que troben a faltar aquesta característica al professorat, creuen que la pròpia pluralitat de l’alumnat implica que es requereixi per part dels professors l’adaptació de cada assignatura a l’alumne. Per tant doncs, estem parlant d’alumnes que veuen una necessitat, la qual no està cobrint en aquests moments el seu cos docent i que verbalitzen trobar aquesta mancança.

COMPANYS DE L'AULA-REFORMA EDUCATIVA

En aquest punt relacionarem la primera pregunta de l'apartat del qüestionari corresponent a la reforma educativa i, més concretament, aquelles respostes que parlen dels companys com una diferència en el canvi entre l'antic i el nou sistema educatiu; i el fet que detectin temes, espais... d'interès comú per tots els companys de l'aula.

Així, dels alumnes que han detectat canvis en relació als companys (107), el 43,92% considera que hi ha temes, espais... que són d'interès comú per tots els companys de l'aula; el 27,1% no pensa que existeixin; i el 29% no ho saben o no contesten. Curiosament, així com en les dades generals els percentatges dels sí i els no estaven equilibrats (28,94% i 29,59% respectivament) havent-hi un percentatge molt alt de no sap o no contesta, observem que, en aquesta ocasió, no només els resultats difereixen (a favor de les respostes afirmatives), sinó que, a més, semblaria un resultat contradictori en el sentit que, a major diferències observades en respecte amb els companys a l'iniciar l'ESO, més d'acord s'està en l'afirmació de que existeixen aspectes d'interès comú.

COMPANYS DE L'AULA- APLICACIÓ PRÀCTICA / EXPECTATIVES DE FUTUR

Relacionarem aquestes dues variables per veure si les persones que manifesten no considerar important el fet de participar, tenen algun aspecte comú o diferent de la resta en relació a les expectatives de futur immediat després de l'ESO.

Així, dels alumnes que no consideren important participar en les decisions del seu centre d'estudis actual, el 46,15% pensen continuar estudiant, el 27% volen posar-se a treballar; i el 25% opten pel no ho sap o no contesta. Si comparem aquests percentatges amb els de les expectatives del total de la mostra de l'estudi, observem que el percentatge dels que volen seguir estudiant baixa significativament (74% a nivell general) i puja el dels que pensen posar-se a treballar (11% a nivell general) i el no ho sap o no contesta (14% a nivell general).

D'aquestes dades podríem desprendre'n que els alumnes que no valoren la participació tenen menys interès en seguir estudiant que la resta d'alumnes.

CONCLUSIONS GENERALS

Les conclusions generals de l'estudi realitzat que exposem a continuació fan referència bàsicament a les dades més significatives de cada apartat de la presentació i anàlisi de les dades, en base als objectius que hauriem plantejat en el projecte de l'estudi i altres aspectes que pensem que tenen un interès especial i que val la pena destacar.

Reforma educativa

- La funció que els alumnes atribueixen majoritàriament a l'escola-institut és la de transmissora de coneixement, per sobre de la funció socialitzadora i/o educativa.
- La diferència més anomenada pels alumnes entre l'antic i el nou sistema (EGB i primària-secundària) és la implantació dels crèdits variables.
- La resposta més nombrosa del perquè creuen que s'ha dut a terme la reforma educativa fa referència al fet de permetre mantenir-los a l'escola fins a l'edat laboral, tot i que, a la vegada tres quartes parts dels alumnes creuen que sortiran més ben preparats un cop acabat els estudis obligatoris, respecte l'antic sistema.
- Per altra banda, la meitat pensen que els que no volien seguir estudiant més enllà dels 14 anys fan baixar el rendiment de la resta dels alumnes, respecte el 30% que no hi estan d'acord.
- Respecte el canvi físic d'escola-institut als 12 anys (2 anys abans), el grup més nombrós pensa que és positiu per espavilar-se i l'ambient i la nova organització és adequada pels menors de 14 anys; el grup més nombrós també pensa que aquest desplaçament no és bo pels pobles que no tenen centre de secundària.
- Els motius que els alumnes atribueixen a la reforma, tenen relació amb les conseqüències pràctiques que pensen que pot proporcionar aquest procés: els alumnes que atribueixen la reforma al fet de tenir un nivell més alt de formació un cop acabats

els estudis obligatoris, pensa que realment sortirà més ben preparat en un 30% més que els que atribueixen la reforma al fet de fer-los romandre a l'escola fins als 16 anys.

- Els alumnes que han cursat només 3r.i 4t.d'ESO atribueixen la reforma al fet de fer-los romandre a l'escola fins als 16 anys en un percentatge que doble al dels que han fet tot l'ESO des de 1r.
- Els alumnes no repetidors i/o d'un centre privat, estan més d'acord en què l'obligatorietat dels estudis fins als 16 anys, els permetrà sortir més ben preparats.
- Els alumnes residents a Vic són els que estan més d'acord amb el fet que el canvi físic d'escola als 12 anys és perjudicial pels pobles que no tenen centre d'estudis d'ESO. Els segueixen els residents en municipis de menys de 5.000 habitants o de pobles fora d'Osona.

Crèdits comuns i variables

- Les assignatures que els interessen menys de l'oferta de crèdits comuns són la música, les arts plàstiques i la tecnologia.
- L'alumnat pensa en primera posició que el fet d'elegir els crèdits variables li permet formar-se en aquells aspectes que li interessin més seguit dels que pensen que no tenen oportunitats d'escollir.
- L'elecció dels crèdits variables es fa majoritàriament en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves i dels estudis o feina posteriors, amb molt poca diferència.
- Més de la meitat dels alumnes que valoren de l'escola el què han après, elegeixen els crèdits variables en funció de les possibilitats d'aprendre coses noves. La meitat dels alumnes que valoren els amics fets, elegeix en funció de les possibilitats de passar-ho bé.
- Les noies tenen en compte, en major proporció, el consell dels pares i/o professors, les possibilitats d'aprendre coses noves i els estudis o feina posteriors, a l'hora d'elegir els crèdits variables, respecte els nois.
- Els nois tenen en compte, en major proporció, les possibilitats de passar-ho bé, els amics i el professor que impartirà la matèria, a l'hora d'escollir els crèdits variables, respecte les noies.
- L'alumnat pensa en major proporció que l'oferta de crèdits variables és variada, petita i que no s'ajusta als seus interessos. Per tant doncs, no garanteix que l'alumne pugui triar sobre un ampli ventall de possibilitats que s'ajusti als seus interessos.
- Més de la meitat dels alumnes afirmen que no poden realitzar els crèdits variables que prèviament han escollit; majoritàriament ho atribueixen al fet d'haver-hi molta gent interessada en fer els mateixos crèdits.

- Els alumnes que atribueixen la reforma al fet de mantenir-los a l’escola dos anys més, són els que creuen no tenir possibilitats d’escollir els crèdits variables, en major proporció.

Nivell d’informació

- La majoria dels alumnes van iniciar l’ESO informats d’aquesta etapa educativa obligatòria. Aquesta informació feia referència als crèdits que es cursen, el perquè de l’ESO i la forma d’avaluar als alumnes. Actualment, la majoria dels alumnes es senten informats sobre el funcionament dels estudis obligatoris.

Aplicació pràctica de l’ESO – Expectatives de futur

- Tres quartes parts dels alumnes pensen seguir estudiant quan acabin l’ESO, el 75% d’aquests opten pel batxillerat/universitat, respecte l’11,47% que ho fa pels mòduls professionals.
- Gairebé tres quartes parts dels alumnes que pensen posar-se a treballar després de l’ESO són homes i gairebé dues terceres parts dels alumnes que pensen seguir estudiant després de l’ESO són dones.
- Tres quartes parts dels alumnes que pensen posar-se a treballar estudien en centres públics.
- El nivell d’estudis dels pares i les mares dels alumnes que volen seguir estudiant després de l’ESO, és més alt respecte al dels que volen posar-se a treballar. La situació laboral dels pares no té a veure amb els expectatives de futur de l’alumnat.
- La realització d’activitats extraescolars és més gran en el cas dels alumnes que pensen seguir estudiant.
- Els alumnes que pensen que estudiant obligatòriament fins als 16 anys, en comptes de fins als 14 anys, no comportarà sortir més ben preparats i/o no comporta que els alumnes que no volen seguir estudiant interfereixin el ritme dels altres, tenen previst en un percentatge superior, el posar-se a treballar després de l’ESO respecte els que sí ho creuen.
- Més de la meitat dels alumnes que pensen seguir estudiant, elegeixen els crèdits variables en funció dels estudis o feina futura i de les possibilitats d’aprendre coses noves. La meitat dels alumnes que pensen posar-se a treballar, els elegeixen en funció de les possibilitats de passar-s’ho bé.

- Els alumnes que pensen seguir estudiant, tenen en compte els consells dels pares o professor en l'elecció dels crèdits variables en un percentatge superior al 36% al dels alumnes que pensen posar-se a treballar.
- La meitat dels alumnes preveu estar treballant al cap de 10 anys (als 26 anys aproximadament). D'aquests, el 42,5% pensa que treballarà en una feina relacionada amb els estudis cursats i el 32,2% respon no saber quina serà la seva ocupació laboral.
- El 40% dels alumnes opten pel no sap o no contesta en relació a la pregunta del què estaran fent d'aquí a 10 anys.
- Les matemàtiques, la tecnologia i els crèdits experimentals són les matèries considerades més útils pels alumnes de cara els seus futurs estudis i/o vida professional.
- La majoria dels alumnes consideren útils les matèries que estan cursant per la seva feina o estudis posteriors, amb independència de si volen posar-se a treballar o continuar estudiant després de l'ESO.
- El 14,3% dels alumnes no consideren útil el què està estudiant pels seus estudis o feina posterior.

Professorat i paper del tutor

- Les característiques que, segons els alumnes, dibuixen el perfil d'un bon professor són les que també més troben a faltar en el seu professorat: saber explicar de forma clara i entenedora, saber connectar amb els alumnes i saber adequar el nivell de l'assignatura a cada alumne/a. Podem observar que aquest perfil depèn més de l'actitud i l'aptitud del professional, que de la formació teòrica que pugui tenir.
- L'aspecte més valorat d'un bon tutor és la funció informativa i el fet d'escoltar i tenir en compte les propostes. La manca d'informació és la principal objecció presenten envers el seu actual tutor.
- Majoritàriament consideren que la tasca que realitza el tutor és adequada.

Companys de l'aula

- Els alumnes que detecten diferències entre els companys, assenyalen principalment la personalitat i el grau d'interès en els estudis.
- Els alumnes que pensen seguir estudiant, afirmen, en major proporció, observar diferències entre els companys de l'aula, principalment la personalitat. Les diferències principals que observen els que volen posar-se a treballar fan referència a l'interès pels estudis i al comportament.
- Els alumnes relacionen principalment la diversitat entre els companys de l'aula amb l'existència dels crèdits variables i la necessitat d'adaptar el nivell de les assignatures a cada alumne/a.
- La meitat dels alumnes que associen reforma amb adaptació a les particularitats de cada alumne/a, pensen que les diferències a nivell d'interès i rendiment acadèmic s'han d'abordar des de la feina del professor i a través dels crèdits variables.
- Més de la meitat dels alumnes que pensa que han d'existir uns crèdits variables producte de les diferències entre els companys, afirma poder realitzar els crèdits variables escollits al principi del trimestre (resultat invers a les dades generals).
- Els alumnes veuen important la participació en les decisions del propi centre. Menys d'una quarta part considera que no pot participar i el 37% no ho sap o no contesta.
- Gairebé la meitat dels alumnes responen que no saben o no contesta quan se'ls demana si existeixen espais o temes d'interès comuns entre els alumnes.

Dades d'identificació

- Més de tres quartes parts dels alumnes que realitzen alguna activitat extraescolar fa referència a algun esport.
- La meitat dels pares i de les mares dels alumnes tenen nivell d'estudis primaris.
- Quatre de cada deu alumnes requereixen desplaçar-se per acudir al seu centre d'estudis.
- El nivell més alt d'estudis dels pares i la millor situació laboral afavoreix que els fills (alumnes) realitzin, en major proporció, activitats extraescolars.

Una vegada fetes la presentació i anàlisi de les dades i les conclusions generals de l'estudi, ens han sorgit diferents aspectes que pensem que són interessants a tenir en compte després i a partir d'aquest treball. A continuació els anomenem en diferents punts:

- Davant de qualsevol plantificació, a petita o més a gran escala, caldria tenir en compte sempre també l'opinió dels alumnes. En aquest sentit, ens agradaria que es puguin fer treballs en la línia del que hem realitzat per tal que no sigui possible oblidar-nos dels principals protagonistes de tot aquest procés de reforma, els joves.
- Seria interessant passar el mateix qüestionari als alumnes de batxillerat que també han cursat l'ESO, en tant que, al disposar de més perspectiva, tenen més elements per criticar-lo positiva o negativament. Aquesta proposta ha sorgit de les xerrades prèvies amb diferents grups d'adolescents, en què en els que hi havia també alumnes de batxillertat, donaven una visió força diferent als altres.
- És un estudi centrat a la comarca d'Osona. En aquest sentit seria interessant poder contrastar les dades obtingudes amb les que es poguessin extreure d'un altre estudi de les mateixes característiques referents a una altra comarca.
- Tenint en compte la realitat de la comarca en la que existeix un important volum d'immigració no europea, bàsicament procedent del Magreb, ens ha sorprès el pràctic inexistent nombre d'alumnes que s'identifiquen com a tals. Podríem pensar que molts poden estar dins els 108 qüestionaris que s'han hagut d'anul·lar o bé que no estan escolaritzats. Tant per un motiu com per l'altre, caldria plantejar-se si existeixen prou

recursos i si el sistema implantat amb la reforma està prou preparat per atendre les necessitats d’aquest alumnat i poder-los integrar al màxim possible dins el grup, malgrat les dificultats inicials de l’idioma, el nivell...

- Les assignatures en principi menys farregoses (música i arts plàstiques) són les que en primer lloc volen eliminar els alumnes. Paradoxalment, aquestes matèries formen part de les activitats extraescolars de molts d’ells. Caldria plantejar-se doncs si cal revisar el contingut i la forma com s’imparteixen aquestes assignatures.
- Caldria revisar l’oferta de crèdits variables que es dona als alumnes, vetllant perquè s’ajusti al màxim als seus interessos i no vagi tant en funció del tipus de coneixements que tenen els professors que els han d’impartir. Seria bo demanar als alumnes els crèdits variables que desitgen cursar els proper curs i organitzar-los en base a aquesta proposta.
- Els alumnes troben a faltar en el seu professorat els aspectes que valoren més. Són aspectes relacionats amb l’actitud i l’aptitud del professional i no tan amb els coneixements més teòrics que puguin tenir de la matèria que imparteixen. Seria interessant veure doncs cap a on s’orienta l’oferta de reciclatge i formació permanent que es dona al professorat.
- Cal plantejar-se el fet que no hi hagi un canal directe d’accés als mòduls professionals de grau superior des dels mòduls professionals de grau mig. Pensem que aquest fet pot representar un estancament pels que prenguin aquesta opció i, en conseqüència, ésser una opció descartada d’entrada per a molts alumnes. No es potencia, per tant, la formació professional després de l’ESO.

- Ens sembla important assenyalar que ambdues autores procedim del camp del treball social i no del camp de l'ensenyament. Aquest factor ha condicionat, sens dubte, l'enfoc i el tractament que hem fet de la informació que aquest estudi ens aporta, de manera que molt possiblement, se'ns hagin escapat detalls prou interessants d'analitzar; però, a la vegada, hem estat en una posició prou apartada de la realitat del sistema educatiu reglat, que ens ha permès fer un anàlisi més objectiu de les dades aportades.

AGRAÏMENTS

No podríem acabar sense fer referència a totes les persones, escoles i instituts de secundària que han col·laborat de forma totalment desinteressada en la realització d'aquest treball.

Volem agrair concretament la participació de: l'IES Vic, l'IES Jaume Callís, l'IES Antoni Pous, l'IES Roda de Ter, l'IES Taradell, l'IES Castell Quer, l'IES Pere Barnils, l'escola Casals-Gràcia, el col·legi Verge del Roser, l'Escorial, la Salle, el Pare Coll, el Sagrat Cor de Vic, el col·legi Sant Miquel dels Sants, els Sagrats Cors de Centelles, l'escola Vedruna de Tona, l'escola Rocaprevera, també l'interès del centre PIVE, malgrat no haver estat possible la participació al no disposar d'alumnes de 4t.d'ESO el curs 1997-98.

Volem donar les gràcies també a Jordi Ayats que ha participat en la fase concreta de contacte amb els diferents centres, a l'antropòloga de l'UAB Pepi Soto, que ens ha assessorat en el procés de disseny dels qüestionari i de forma puntual durant tot el procés, també a l'EAP de Vic que van revisar-se la nostra proposta de qüestionari per fer propostes de millora, a Melcior Paxau, que ha treballat de forma desinteressada en tot el procés d'entrada de les dades informàticament. També volem agrair a la Fundació Serveis de Cultura Popular, el recolzament cap al nostre projecte a través de la beca d'investigació, fet que en el seu moment ens va estimular a tirar endavant.

Ens queda però l'agraïment més important, el qual va adreçat als joves. Els joves que, tan en les xerrades prèvies com en els instituts i escoles ens han donat la seva opinió i han dedicat un espai del seu temps a respondre aquelles qüestions que els hi formulàvem, per a poder realitzar el nostre treball.

A tots ells, moltes gràcies.

ANNEXES

GUIÓ
COL·LOQUI-XERRADES
AMB ELS ADOLESCENTS

PUNTS A TRACTAR

1.- Curs que està fent

2.- Núm.d'alumnes/aula

3.- Núm.de grups/curs

4.- Explica què has fet fins ara i com t'ha anat. Voles continuar estudiant o t'ho haguessis deixat a 8è.EGB?

5.- Explica les assignatures que estàs fent: comunies, crèdits variables (són els que has triat?):

- Quins crèdits voldries que s'impartissin i per què?
- On es troba el punt de vista educatiu en els crèdits variables?
- Creus que és necessari una avaluació dels crèdits? A través de quins mitjans?

6.- Explica en funció de què elegeixes unes assignatures o unes altres?

7.- Explica si hi veus una aplicació pràctica entre els estudis i la vida professional futura, o bé creus que no hi ha de ser. Creus que la reforma prepara per a la vida professional.

8.- Com et veus d'aquí 10 anys? Creus que el què has estudiat i estudies et servirà pel què estaràs fent en aquell moment?

9.- Creus que la formació que rebeu s'ajusta a les necessitats i capacitats de cadascun de vosaltres? Es tracta de l'existència de diversitat a les classes, l'has detectat?

10.- Observes algun canvi (i, en tot cas quin) entre primària i l'ESO?

- Canvi d'escola (físic / nova filosofia, manera de funcionar...)
- Núm.d'alumnes per professor
- Possibilitat d'escollir assignatures
- Allargament dels estudis fins als 16 anys

- Professor més preparats.

11.- Observes un control d'assistència per part del professorat? És diferent que quan feien primària? Observes que es produeix absentisme entre els companys de l'aula?

12.- Disposes d'un tutor? Quines diferències observes respecte els altres professors en la seva tasca docent? Quin paper creus que hauria de tenir? Què creieu que es podria treballar a la tutoria? Quant temps s'hi hauria de dedicar?

13.- Creus que estàs informat sobre el funcionament general de l'ESO? Qui t'ha informat o t'informa, si és el cas? Creus que estàs informat de les sortides estudiantils o laborals, un cop finalitzat l'ESO?

14.- Creus que, com a alumne, participes o tens l'oportunitat de participar en les decisions del centre?

15.- Per què creus que s'ha portat a terme la reforma?

16.- Què et sembla que els de 12 anys vagin a la mateixa escola que tu?

17.- Què n'opines del fet que, un cop acabat l'ESO, es doni a tots el mateix títol, respecte la diferència entre certificat i graduat escolar, anterior. Quines repercussions creieu que pot tenir?

MODEL DE QÜESTIONARI

SISTEMA EDUCATIU

1.- Per què creus que és important anar a l'escola/institut?

2.- El que més valores del teu pas per l'institut o centre d'estudis actual és: (marca només una resposta)

- ☐ El que he après
- ☐ Treure bones notes
- ☐ Els amics fets
- ☐ No valoro positivament cap aspecte
- ☐ Altres
- ☐ NS/NC

REFORMA EDUCATIVA

1.-Enumera els canvis més importants que has notat entre l'ESO i l'EGB?

- 1.1.-
- 1.2.-
- 1.4.- No he notat cap canvi

2.- Sabeu que recentment, amb la reforma educativa, s'han produït canvis, uns canvis dels quals vosaltres en sou els principals protagonistes. Per què creieu que s'ha portat a terme aquesta reforma educativa? (marca només una resposta)

- ☐ Per estar més formats, un cop acabats els estudis obligatoris
- ☐ Per poder estudiar allò que m'interessa més
- ☐ Perquè estigui a l'escola fins als 16 anys (edat mínima per anar a treballar)
- ☐ Per donar-me una ensenyança que s'adapti als canvis constants de la societat
- ☐ Per donar-me una ensenyança que s'adapti a les característiques de cada un de nosaltres
- ☐ Altres
- ☐ NS/NC

3.- Creus que estudiant obligatòriament fins als 16 anys en comptes de fins als 14 anys (abans)

- sortiré més ben preparat ? ☐ Si ☐ No ☐ NS/NC
- fa que els que no volien estudiar més temps, no deixen seguir bé les classes als altres companys ? ☐ Si ☐ No ☐ NS/NC
- altres

4.- En alguns centres, quan tens 12 anys has de canviar de centre per iniciar l'ESO.

Penses que va bé per espavilar-te i fer-te gran? ☐ Si ☐ No ☐ NS/NC

l'ambient i la nova organització no és adequada pels menors de 14 anys?

☐ Si ☐ No ☐ NS/NC

és perjudicial pels pobles que no tenen centres d'educació secundària?

☐ Si ☐ No ☐ NS/NC

altres.....

CRÈDITS COMUNS

1- Saps que en l'ensenyament de l'ESO teniu uns crèdits comuns i uns crèdits variables. En relació als crèdits comuns, creus que n'hi hauria d'haver algun altre, o bé creus que en sobraria algun ?
(assenyala amb una "x" aquells que eliminaries i afegeix aquells que hi trobes a faltar)

Els crèdits comuns són:

- ☐ ciències de la naturalesa
- ☐ ciències socials, geografia i història
- ☐ educació física
- ☐ educació plàstica i visual
- ☐ llengua castellana, llengua catalana i literatura
- ☐ llengües estrangeres
- ☐ matemàtiques
- ☐ música
- ☐ tecnologia

trobo a faltar

.....

.....

CRÈDITS VARIABLES

1- Amb la reforma educativa els/les alumnes d'ESO podeu escollir a cada curs una sèrie de crèdits variables.

Consideres que escollir una part prou important de la teva formació....:

- ☐ permet formar-te en aquells aspectes que t'interessen més
- ☐ limita les possibilitats de conèixer altres camps que potser també t'agradaria descobrir
- ☐ no creus que tinguis gaires oportunitats d'escollir
- ☐ altres
-
- ☐ NS / NC

2- Consideres que l'oferta de crèdits variables...:

- | | |
|---|--|
| ☐ és gran | ☐ és petita |
| ☐ és variada | ☐ no és variada |
| ☐ s'ajusta als meus interessos | ☐ no s'ajusta als meus interessos |
| ☐ altres | ☐ NS/NC |
| | |

3- L'elecció del crèdit variable la fas en funció de: (marca totes les respostes que et sembli)

- ☐ el grau de dificultat o facilitat del crèdit
- ☐ el professor/a que l'imparteix
- ☐ les possibilitats de passar-t'ho bé
- ☐ les possibilitats d'aprendre coses noves
- ☐ els estudis o feina posterior
- ☐ el què faran els teus amics
- ☐ els consells dels pares o professors/tutors
- ☐ altres
- ☐ NS / NC

4- Els crèdits que esculls a principi de trimestre, són els que després acabes fent ?

☐ Sí

☐ No Per què creus que no arribes a fer els crèdits que has escollit ?

☐ és una qüestió de sort

☐ el professorat ha cregut adient otorgar-me un altre crèdit variable

☐ som massa gent que volem fer el mateix crèdit

☐ altres.....

☐ NS / NC

☐ NS / NC

NIVELL D'INFORMACIÓ A L'ESO

1.- Abans d'iniciar l'ESO, vas rebre informació, sobre el seu funcionament?

☐ Sí

- 1.1.- Va ser informació referent a:
- (marca totes les respostes que et sembli)
- ☐ centres on cursar l'ESO
 - ☐ crèdits comuns que s'impartirien a l'ESO
 - ☐ crèdits variables de l'ESO
 - ☐ forma d'avaluar els crèdits
 - ☐ el perquè de l'ESO
 - ☐ altres

1.2.- Qui te la va donar aquesta informació ?

1.3.- Crec que la persona que em va donar la informació
(marca totes les respostes que et sembli)

- ☐ tenia poc coneixement del funcionament de l'ESO
- ☐ era poc interessant
- ☐ era molt general
- ☐ era insuficient
- ☐ era útil per la meua orientació
- ☐ no calia tanta informació
- ☐ altres
- ☐ NS/NC

☐ No

1.4.- T'hagués agradat rebre'n?

- ☐ Sí Sobre què t'hagués agradat rebre'n?
- ☐ No Per què?
- ☐ NS/NC

☐ NS/NC

2.- Ara creus que estàs ben informat sobre el funcionament dels teus estudis?

☐ Sí

☐ No En què creus que et falta informació ?

☐ NS/NC

APLICACIÓ PRÀCTICA DE L'ESO - EXPECTATIVES DE FUTUR

1- Què penses fer quan acabis l'ESO?

- ☐ estudiar, què.....
- ☐ treballar, en què
- ☐ altres.....
-
- ☐ NS / NC

2- Creus que d'aquí a 10 anys, estaràs.....

- ☐ estudiant, què.....
- ☐ treballant, en què
- ☐ altres.....
-
- ☐ NS / NC

3- Creus que els crèdits (comuns i variables) que estàs estudiant et preparen i són necessaris per a la teva futura vida professional i/o pels teus futurs estudis ?

☐ Si

Quina d'aquestes àrees et prepara?
(resposta múltiple)

- ☐ ciències de la naturalesa
- ☐ ciències socials, geografia i història
- ☐ educació física
- ☐ educació plàstica i visual
- ☐ llengua castellana, llengua catalana i literatura
- ☐ llengües estrangeres
- ☐ matemàtiques
- ☐ música
- ☐ tecnologia
- ☐ crèdits variables Quins ?
-

☐ No Per què?

☐ NS / NC

PROFESSORAT I PAPER DEL TUTOR

1- Ordena, per ordre de preferència, les característiques principals que ha de tenir, segons tu, un bon professor de l'ESO:

- saber connectar amb nosaltres
- molts coneixements científics i intel·lectuals
- saber explicar de forma clara i entenedora
- interès per recollir i tenir en compte les propostes que nosaltres podem fer
- motivació per la feina i l'assignatura que imparteix
- saber adequar el nivell de l'assignatura a cada un de nosaltres
- altres

☐ NS / NC

2- Assenyala aquells aspectes que trobes a faltar en el teu professorat en general: (resposta múltiple)

- ☐ saber connectar amb nosaltres
- ☐ molts coneixements científics i intel·lectuals
- ☐ saber explicar de forma clara i entenedora
- ☐ interès per recollir i tenir en compte les propostes que nosaltres podem fer
- ☐ motivació per la feina i l'assignatura que imparteix
- ☐ saber adequar el nivell de l'assignatura a cada un de nosaltres
- ☐ cap
- ☐ altres
- ☐ NS / NC

3- Ordena per ordre de preferència les característiques que ha de tenir, segons tu, un bon tutor/a de l'ESO:

- informar-nos sobre els temes que ens afectin i/o interessin
- interessar-se per les nostres notes
- interessar-se per la situació personal de cada un de nosaltres
- interès per recollir i tenir en compte les propostes de cada un de nosaltres
- portar el control de les faltes d'assistència de cada un de nosaltres
- altres
- ☐ NS / NC

4- Consideres adequat el paper o la tasca que porta a terme el teu tutor/a ?

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ NS / NC

5- Què no t'ofereix l'actual tutor?

.....

.....

.....

6- Les classes de tutoria són per a mi:

- ☐ molt útils
- ☐ útils

- ☐ poc útils
- ☐ gens útils

- ☐ Altres
- ☐ NS/NC

ELS COMPANYS DE L'AULA

1- Observes diferències de tu amb els teus companys de classe?

- ☐ Sí Quines?
.....
.....
- ☐ No
☐ NS/NC

2- Si has observat diferències que tinguin a veure amb l'interès i el rendiment dels companys de classe, com creus que afecten en l'ensenyament que rebeu ? (marca totes les respostes que vulguis)

- ☐ el que ens ensenyen és més fàcil, sense aprofundir tant en les matèries i els conceptes
☐ els/les alumnes amb més facilitat pels estudis han d'avançar més a poc a poc
☐ els/les professors han d'adaptar el nivell de les assignatures a cada alumne
☐ hi ha d'haver uns crèdits variables que s'ajustin a les característiques de cada un de nosaltres
☐ altres
☐ NS / NC

3- Consideres important, com alumne/a, poder participar i opinar en les decisions del centre ?

- ☐ Sí
☐ No
☐ NS / NC

4- Consideres que pots participar en la presa de decisions ?

- ☐ Sí --- de quina manera ?
.....
☐ No --- per què ?
.....
- ☐ NS / NC

5- Existeix alguna activitat, tema, crèdit, espai..., en el qual tots/es els companys/es de l'aula us sentiu interessats/des ?

- ☐ Sí Quina/es ?
☐ No
☐ NS / NC

DADES D'IDENTIFICACIÓ

1.- Centre d'estudis: IES Antoni Pous i Argila (Manlleu)

Núm. Alumne/a

2.- Centre on has realitzat l'E.G.B:

3.- Quins cursos has fet d'ESO? ☐ 1r. ☐ 2n. ☐ 3r.

4.- Lloc de naixement:

5.- Data de naixement

6.- Sexe

7.- Població on vius

8.- Fas alguna activitat extraescolar?

☐ Si Quina?

☐ No

9.- Lloc de naixement del pare:Lloc de naixement de la mare:.....

10.- Assenyalat el nivell d'estudis que tenen els teus pares o tutors:

El meu pare

☐ No té estudis

☐ Estudis primaris

☐ Batxillerat o FP

☐ Estudis universitaris

La meua mare

☐ No té estudis

☐ Estudis primaris

☐ Batxillerat o FP

☐ Estudis universitaris

11.- Assenyalat la situació laboral dels teus pares o tutors:

El meu pare

☐ Treballa De què?

☐ Està a l'atur

☐ Tasques domèstiques

☐ Pensionista

☐ Altres

La meua mare

☐ Treballa De què?

☐ Està a l'atur

☐ Tasques domèstiques

☐ Pensionista

☐ Altres

12.-

12.1.- Tens ordinador personal a casa?

12.2.- Vius en un pis de lloguer?

12.3.- Tens alguna enciclopèdia o col·lecció de llibres?

12.4.- Estàs connectat a Internet?

12.5.- Quants cotxes hi ha a casa teua?

12.6.- Tens telèfon a casa?

12.7.-Tens segona residència (platja/muntanya)?

13.-

13.1.- Sou socis d'algun club esportiu?

13.2.- Teniu servei domèstic setmanal o amb més freqüència?

13.3.- Vas a menjar al restaurant setmanalment amb la teua família?

13.4.- Quin diari compreu a casa teua?.....

☐ Cada dia

☐ Cada setmana

☐ Un cop al mes

☐ Mai

13.5.- Vas de vacances amb la família? On?

14.- A quina classe social creus que pertany la teua família?

NORMATIVA

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

4172 LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

JUAN CARLOS I,
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en ordenar la siguiente Ley Orgánica:

PREAMBULO

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial entidad, así como construir una concepción de la realidad que integre la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para crecer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la verdad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes se aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se rastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han ocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban configurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxas excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, impulsada con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una perenne confianza en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, una de las conquistas de más bondo calado de las sociedades modernas.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización y camina, cada vez más rápidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cusodo se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del último siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, concede una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarla a la apertura del espacio individual, político, cultural y educativo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo ello, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más

perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por una reforma profunda de nuestro sistema educativo.

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes.

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas, con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.

En el plano normativo, se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente, se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo.

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea

no sólo de adaptarse a las que ya se han producido sino de irse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más tipativa y de adaptación al entorno.

No postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos: errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se venían manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo. Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa antes prevista al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la usión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble ción al final de la Educación General Básica que, además de ser discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional antes no concluyen positivamente aquella, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del lo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el desajuste en el acceso a esta última entre las características de demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía municipal.

En un cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y nada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron porque se fuera de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios periodos de maduración y de consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aún cierto cuando no se trata de implantar estructuras efímeras, sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Estas razones son siempre amplios los calendarios de aplicación de reformas.

El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio país está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían cambiar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo iban en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida. La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido históricamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa.

El convencimiento de que de una reforma de este tipo, con voluntad de denegar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo, podrían cosechar todos sus frutos mas que apoyándola en un o consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate acerca de la misma, tratando de construir sobre ése un acuerdo real y duradero sobre sus objetivos fundamentales. Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia, como en las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han ido haciendo, con distinto énfasis y profundidad, pero con el mismo rigor y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general básica y de enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que acarrearía su eventual extensión.

En el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debates, en completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la Formación Profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las líneas distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos las Administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, los reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de la más amplia coincidencia en los objetivos esenciales, constatando una gran muy general a los cambios más significativos que debían producirse, incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el propio proyecto en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de investigación y programación llevado a cabo sincrónicamente con el diseño y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo conjunto ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa

de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria —que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio—, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la discriminación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución, determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, en dos años la existente hasta ahora, y extendiéndose desde los seis hasta los dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial del referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respecto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.

Esta misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentir las futuras adaptaciones. La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título, respectivamente. A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra socio-

dad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá escoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades, Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato.

La ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consistente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisas de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

Comprenderá esta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar el EGB y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos pedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo

y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla, además, numerosas previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se parantzará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su Función pública docente, y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de que partimos para que vaya integrando los cambios que la va transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un período realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma, a lo largo de un proceso prolongado, resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

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

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulterio-

Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva inercia.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. Su desarrollo pleno requiere no sólo el ejercicio múltiple, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia.

La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos trámites y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama merecer en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente inmenidad europea.

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

Artículo 2

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- d) Formación profesional de grado superior.
- e) Educación universitaria.

3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:

- a) Las enseñanzas artísticas.
- b) Las enseñanzas de idiomas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejara la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.

5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.

6. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Artículo 5

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6

1. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

TITULO PRIMERO DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN GENERAL

CAPITULO PRIMERO

De la educación infantil

Artículo 7

1. La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.
2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.
3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de puestos escolares de educación infantil de las distintas Administraciones locales asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

Artículo 8

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Artículo 9

1. La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.
2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social, y al descubrimiento del entorno inmediato.
3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en el que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y quiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una mental autonomía personal.
4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se respondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantil, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Artículo 10

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Artículo 11

1. Los centros de educación infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.
2. Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán celebrarse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro.

CAPITULO II

De la educación primaria

Artículo 12

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo numérico, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Artículo 13

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- e) Lenguas extranjeras.
- f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 15

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global.
2. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos.

Artículo 16

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

CAPITULO III

De la educación secundaria

Artículo 17

- El nivel de educación secundaria comprenderá:
 - a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
 - b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.
 - c) La formación profesional específica de grado medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta ley.

Sección primera. De la educación secundaria obligatoria

Artículo 18

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

Artículo 19

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 20

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.
2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- c) Educación Física.
- d) Educación Plástica y Visual.
- e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- f) Lenguas extranjeras.
- g) Matemáticas.
- h) Música.
- i) Tecnología.

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias.
4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

Artículo 21

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.
2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.
3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 22

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.º de esta ley.
2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Artículo 23

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.

Artículo 24

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un periodo de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso.

Sección segunda: Del bachillerato

Artículo 25

1. El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.
2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que le permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 26

- El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 27

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.
3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:

Artes.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
Humanidades y Ciencias Sociales.
Tecnología.

4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:

Educación Física.
Filosofía.
Historia.
Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
Lengua extranjera.

5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.

7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las existentes en esta ley.

Artículo 28

Para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

Artículo 29

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

CAPÍTULO IV

De la formación profesional

Artículo 30

1. La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

2. La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior.

3. En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.

4. La formación profesional específica comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los ciclos formativos se corresponderán con el grado medio y grado superior a que se refiere el apartado 2 de este artículo.

5. La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.

Artículo 31

1. Podrán cursar la formación profesional específica de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

2. Para el acceso a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller.

3. Además de la titulación establecida para el acceso a la formación profesional de grado superior, se podrá incorporar en los correspondientes currículos de este grado la obligación de haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder.

4. Para quienes hayan cursado la formación profesional específica de grado medio y quieran proseguir sus estudios, se establecerán las

oportunas convalidaciones entre las enseñanzas cursadas y las de bachillerato.

Artículo 32

1. No obstante lo dispuesto en el artículo anterior, será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior, se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.

2. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:

a) Para la formación profesional específica de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas.

b) Para la formación profesional específica de grado superior, la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De esta última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar.

Artículo 33

1. Para impartir la formación profesional específica se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. En determinadas áreas o materias, se considerarán otras titulaciones relacionadas con ellas. Para el profesorado de tales áreas o materias podrá adaptarse en duración y contenidos el curso a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley.

2. Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo.

3. El profesorado a que se refiere el apartado anterior podrá impartir excepcionalmente enseñanza en el bachillerato, en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional, en las condiciones que se establezcan.

Artículo 34

1. En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.

2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual podrán quedar total o parcialmente exentos quienes hayan acreditado la experiencia profesional según se establece en el apartado b) del artículo 32.2 de esta ley. Con este fin, las Administraciones educativas arbitrarán los medios necesarios para incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de estas enseñanzas.

3. La metodología didáctica de la formación profesional específica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumno la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.

4. Los estudios profesionales regulados en la presente ley podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan, y que se refieran a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor e instalaciones docentes.

Artículo 35

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Dichas enseñanzas mínimas permitirán la adecuación de esos estudios a las características socioeconómicas de las diferentes Comunidades Autónomas.

2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de Técnico y Técnico Superior de la correspondiente profesión.

3. El título de Técnico, en el caso de alumnos que hayan cursado la formación profesional específica de grado medio según lo dispuesto en el artículo 32.1, permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

4. El título de Técnico Superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

CAPITULO V

De la educación especial

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TITULO II

DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

CAPITULO PRIMERO

De las enseñanzas artísticas

Artículo 38

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Sección primera: De la música y de la danza

Artículo 39

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:

- a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.
- b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.
- c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya

organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dicho apartado. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.

2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller.
- b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio.
- c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 41

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

Artículo 42

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.

3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.

4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección segunda: Del arte dramático

Artículo 43

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.

Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de arte dramático, será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

2. Podrán también establecerse enseñanzas de formación profesional específica relacionadas con el arte dramático.

3. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

Artículo 44

1. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller.
- b) Haber superado la prueba específica que al efecto establezca el Gobierno y que valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

2. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre las habilidades específicas necesarias para cursarlas con aprovechamiento.

Artículo 45

1. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático tendrán derecho al título Superior de Arte Dramático, equivalente a los efectos al título de Licenciado Universitario.
2. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección tercera: De las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño

Artículo 46

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el arte en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales.

Artículo 47

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo cuarto del título primero de la presente ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

Artículo 48

1. Para acceder a los ciclos de grado medio propios de las enseñanzas de artes plásticas y diseño, será necesario, además de estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de las pruebas que se establezcan.

2. Podrán acceder a los ciclos de grado superior propios de estas enseñanzas quienes estén en posesión del título de Bachiller y superen las pruebas que se establezcan. En dichas pruebas deberán acreditarse las aptitudes necesarias para cursar el correspondiente ciclo con aprovechamiento. Estarán exentos de estas pruebas quienes hayan cursado en el bachillerato determinadas materias concordantes con los estudios profesionales a los que se quiere ingresar.

3. No obstante lo previsto en los apartados anteriores, será posible acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios de la etapa educativa anterior como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá haber cumplido los veinte años de edad.

4. Los ciclos formativos a que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres, así como la elaboración de los proyectos que se determinen.

Artículo 49

1. Los estudios correspondientes a la especialidad de Conservación y Restauración de Bienes Culturales tendrán la consideración de estudios superiores. Los alumnos que superen dichos estudios obtendrán el título de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

2. Tendrán la consideración de estudios superiores las enseñanzas de diseño que oportunamente se implanten. Al término de dichos estudios se otorgará el título de Diseño en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

3. Asimismo se podrán establecer estudios superiores para aquellas enseñanzas profesionales de artes plásticas cuyo alcance, contenido y características así lo aconsejen.

4. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso que establecerá el Gobierno, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

5. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

CAPÍTULO II**De las enseñanzas de idiomas****Artículo 50**

1. Las enseñanzas de idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial a que se refiere esta ley.

2. La estructura de las enseñanzas de idiomas, sus efectos académicos y las titulaciones a que dan lugar serán las establecidas en la legislación específica sobre dichas enseñanzas.

3. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas será requisito imprescindible haber cursado el primer ciclo de

la enseñanza secundaria obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del certificado de escolaridad o de estudios primarios.

4. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado.

5. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.

6. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia.

TÍTULO III**DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS****Artículo 51**

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.

5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Artículo 52

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria.

3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.

2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.

3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.

4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.

5. Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 54

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.

3. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos.

TÍTULO IV**DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA****Artículo 55**

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Artículo 56

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Artículo 57

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.

2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extracurriculares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Artículo 58

1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

2. Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.

4. Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos un Administrador que, bajo la dependencia del Director del centro, asegure la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el Administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del Secretario. Asimismo, se incorporará como miembro de pleno derecho a la Comisión económica a que se refiere el artículo 44 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles.

5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas.

Artículo 59

1. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

2. Corresponde al Gobierno fijar los requisitos de acuerdo con los que podrán realizarse las experimentaciones que afecten a las condiciones de obtención de títulos académicos y profesionales. Dichas experimentaciones requerirán, en todo caso, autorización expresa a efectos de la homologación de los títulos correspondientes.

Artículo 60

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Artículo 61

1. Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo.

La Inspección Educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes funciones:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del sistema educativo.
- c) Velar por el cumplimiento de la ley, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

3. Para el ejercicio de estas funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.

4. El Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos en materia de educación.

Artículo 62

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a la demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que realizará las actividades siguientes:

- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas así en la presente ley y sus correspondientes centros.
- Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la mejora de la enseñanza.

TITULO V

E LA COMPENSACION DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACION

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción educativa de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de índole.

El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos y planes de educación compensatoria.

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los cuyos condiciones personales, por la procedencia de un medio de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere viable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo a su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este caso las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos presenten especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y educación cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos y se otorgarán en la enseñanza postobligatoria, en función de la capacidad y el rendimiento escolar. Se valorará, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas.

La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria promoverá, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial una oferta suficiente de plazas escolares.

Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación superior y de las personas adultas, se realizarán de acuerdo con los principios previstos por esta ley.

Artículo 67

1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.

2. La realización de estos programas de educación compensatoria se efectuará mediante convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas, a las que corresponderá su ejecución.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, que tendrá un ámbito temporal de diez años a partir de la publicación de la presente ley. En dicho calendario se establecerá también la extinción gradual de los planes de estudio en vigor, la implantación de los nuevos currículos, así como las equivalencias a efectos académicos de los años cursados según los planes de estudios que se extingan. El calendario de implantación del nuevo sistema educativo establecerá también el procedimiento de adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria tercera de esta ley.

Segunda.-La enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. A tal fin, y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos, se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Tercera.-1. Los Poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.

Al objeto de situar nuestro sistema educativo en el nivel que permita su plena homologación en el contexto europeo, respondiendo a las necesidades derivadas de la movilidad y el libre agigamiento, el gasto público al finalizar el proceso de aplicación de la reforma será equiparable al de los países comunitarios.

2. Los Poderes públicos establecerán las necesidades educativas derivadas de la aplicación de la reforma, de manera que se dé satisfacción a la demanda social, con la participación de los sectores afectados.

3. Con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos:

a) Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.

b) Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley.

c) La incorporación a los centros completos de educación obligatoria de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos.

d) La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todos los profesores a lo largo de su vida profesional la posibilidad de acceder a períodos formativos fuera del centro escolar.

e) La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley.

4. El Ministro de Educación y Ciencia presentará anualmente ante la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados y ante la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura del Senado un informe con el fin de que éstas conozcan, debatan y evalúen el proceso de desarrollo de la reforma educativa, así como la aplicación de los medios humanos y materiales, precisos para la consecución de sus objetivos.

Cuarta.-1. El actual título de Graduado Escolar permitirá acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria y tendrá los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria. Durante un plazo de cinco años continuarán convocándose pruebas extraordinarias para la obtención del actual título de Graduado Escolar.

2. El actual título de Bachiller permitirá acceder al segundo curso del nuevo bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, y tendrá los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Bachiller.

3. El actual título de Técnico Auxiliar tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria y los

mismos efectos profesionales que el nuevo título de Técnico en la correspondiente profesión.

4. El actual título de Técnico Especialista tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad.

5. El Certificado de Aptitud Pedagógica será equivalente al título profesional al que se refiere el artículo 24.2 de esta ley. Estarán exceptuados de la exigencia de este título profesional los maestros y los licenciados en pedagogía. Asimismo, el Gobierno podrá determinar las circunstancias en las que la experiencia previa se considerará equivalente a la posesión del mencionado título profesional.

6. El Gobierno regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de formación profesional a las que se refiere la presente ley.

7. El Gobierno establecerá las equivalencias de los demás títulos afectados por esta ley.

Quinta.-Las referencias, contenidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a los actuales niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta ley.

Sexta.-Los artículos 11.2, 23 y 24 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación quedan modificados en los términos siguientes:

«Artículo 11.2. La adaptación de lo preceptuado en esta ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros de educación infantil y a los centros integrados que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará reglamentariamente.

Artículo 23. La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que impartan enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, se someterán al principio de autorización administrativa. La autorización se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. Estos centros gozarán de plenas facultades académicas. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos.

Artículo 24.1. Los centros privados que impartan enseñanzas que no conduzcan a la obtención de un título con validez académica quedarán sometidos a las normas de derecho común. Estos centros no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para los centros docentes, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquéllas.

2. Por razones de protección a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de edades correspondientes a la educación infantil, quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el artículo 23.»

Séptima.-Las Administraciones competentes realizarán las transformaciones que sean necesarias, así como las adaptaciones transitorias pertinentes para que los actuales centros públicos se ajusten a lo previsto en esta ley.

Octava.-1. Los centros docentes privados de educación preescolar, de educación general básica y de formación profesional de primer grado que tengan autorización o clasificación definitiva en virtud de normas anteriores a esta ley, así como los centros docentes de bachillerato y de formación profesional de segundo grado clasificados como homologados, adquirirán automáticamente la condición de centros autorizados prevista en la disposición adicional sexta de esta ley, para impartir los correspondientes niveles educativos actuales hasta su extinción.

2. En función de la ordenación del sistema educativo establecida en la presente ley, los centros privados autorizados, a que se refiere el apartado anterior, se entienden autorizados para impartir las siguientes enseñanzas:

- a) Centros de educación preescolar: educación infantil de segundo ciclo.
- b) Centros de educación general básica: educación primaria.
- c) Centros de bachillerato: bachillerato en la modalidad de humanidades y ciencias sociales, así como en la de ciencias de la naturaleza y de la salud.
- d) Centros de formación profesional: ciclos formativos de grado medio.

3. Los centros privados que impartan enseñanzas según lo dispuesto en el apartado anterior se atenderán, en cuanto al número de unidades, a los términos de su autorización.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los apartados anteriores, los centros docentes privados serán autorizados también para impartir otros ciclos, niveles, etapas, grados y modalidades en los términos establecidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, modificado por la disposición adicional sexta de esta ley.

Novena.-1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas en la Ley 30/1984, de 26 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificado por la ley 23/1988, de 28 de julio, las reguladas por esta ley para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de puestos mediante concurso de traslado de ámbito nacional. El Gobierno desarrollará reglamentariamente las bases reguladas por esta ley en aquellos aspectos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la Función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su Función pública docente en el marco de sus competencias, respetando en todo caso las normas básicas contenidas en esta ley y en su desarrollo reglamentario conforme se expresa en el apartado anterior.

3. El sistema de ingreso en la Función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de conocimientos específicos, necesarios para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, en su caso, de acuerdo con las áreas y materias que integran el currículo correspondiente. Para la selección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes.

El número de aprobados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, podrá existir una fase de prácticas que podrá incluir cursos de formación y constituir parte del proceso selectivo.

4. Periódicamente, las Administraciones educativas competentes convocarán concursos de traslado de ámbito nacional, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o por la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias. Estas se harán públicas a través del «Boletín Oficial del Estado» y de los «Boletines Oficiales» de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos, la antigüedad y, en su caso, la condición de catedrático, así como la antigüedad en ella.

Décima.-1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de régimen general pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

- Cuerpo de Maestros.
- Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.
- Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

El cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria. El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional desempeñará sus funciones en la formación profesional específica y en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato.

2. Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria podrán adquirir la condición de Catedráticos de Enseñanza Secundaria en los términos establecidos en la disposición adicional decimosexta.

3. Se integran en el cuerpo de Maestros los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Educación General Básica. Asimismo, se integrarán en este cuerpo, en las condiciones que el Gobierno establezca reglamentariamente, los funcionarios del cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias.

4. Se integran en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial.

5. Se reconoce adquirida la condición de Catedrático de Enseñanza Secundaria a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se correspondía con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

6. Se integran en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional los funcionarios del cuerpo de Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial.

7. Los Cuerpos y Escalas declarados a extinguir por normas anteriores a esta ley se regirán por lo establecido en dichas disposiciones, quedando de aplicación lo señalado a efectos de movilidad en la disposición adicional decimosexta.

Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, a las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores; refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones en ella y de las necesidades derivadas de la nueva académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de acceso a las actuales especialidades.

La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo, los integrados en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Primaria se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Decimotercera.-1. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros serán indispensables estar en posesión del título de Maestro y el correspondiente proceso selectivo.

Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Primaria será necesario estar en posesión del título de Doctor, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia, el título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias o áreas de especial relevancia para la enseñanza profesional de base o específica, el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, técnico o diplomado universitario.

Para el ingreso en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional será necesario estar en posesión de la titulación de ingeniero técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, además del título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar áreas o materias de la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que éstas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia a la que se aspire.

Decimocuarta.-1. El título de Profesor de Educación General Básica será equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente ley. El título de Maestro de Enseñanza Primaria tendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

El Gobierno y las universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de título de grado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices se establecerán las especialidades previstas en esta ley o que al menos de la misma pudieran crearse.

Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, promoverán la creación de centros superiores de formación del profesorado, en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros organizarán los estudios correspondientes a aquellas nuevas especialidades de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley requiera crear.

Decimoquinta.-1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo de todo el período establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.

Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros, por su número de unidades, no puedan disponer de los recursos a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.

Decimosexta.-1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de Música y Artes Escénicas pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes a los grados elemental y medio de música y danza, las correspondientes a los grados de dramático y, excepcionalmente, aquellas materias de grado superior de música y danza que se determinen.

Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes al grado superior de música y danza y las de arte dramático.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores Auxiliares de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto se integrarán en el cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Especializados de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela

Superior de Canto se integrarán en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

Los funcionarios señalados en este apartado podrán impartir en las condiciones y por el tiempo que se establezca las enseñanzas de régimen general.

2. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

- Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.
- Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño.

Se integrarán en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Ayudantes y Maestros de Taller de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficinas Artísticas.

Se integrarán en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios de Entrada y de Profesores Numerarios de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficinas Artísticas.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño podrán adquirir la condición de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño en los términos establecidos en la disposición adicional decimoquinta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficinas Artísticas, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Profesores de Término.

Los funcionarios docentes señalados en este apartado podrán también impartir enseñanzas de régimen general en las condiciones y por el tiempo que se determinen.

3. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas pertenecerán al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Se integrarán en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios Agregados y Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas podrán adquirir la condición de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas en los términos establecidos en la disposición adicional decimosexta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores a que se refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de acceso a las actuales especialidades.

La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados en esta disposición se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo de los integrados en alguno de los que esta disposición crea, se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Decimoseptima.-1. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, además de haber cursado las materias pedagógicas que se establecen en los artículos 39.3 de esta ley o 43.1, según corresponda.

2. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

Para determinadas áreas o materias, el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que las mismas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias de especial relevancia para la formación específica artístico-plástica y de diseño el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.

4. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas serán requisitos necesarios estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

5. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, se estará a lo señalado en el apartado cuarto de la disposición adicional decimosexta sobre movilidad del profesorado.

6. Las Administraciones competentes podrán contratar profesores especialistas para las enseñanzas de música y artes escénicas en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley.

7. En el caso de las enseñanzas superiores de música y artes escénicas se podrá contratar, con carácter eventual o permanente, especialistas de nacionalidad extranjera, en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley. En el caso de que dicha contratación se realice con carácter permanente, se someterá al Derecho laboral. Igualmente, para estas enseñanzas de carácter superior el Gobierno establecerá la figura de profesor emérito.

Decimosesta.-1. Las Administraciones educativas facilitarán la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático de acuerdo con las normas que se establecen en esta disposición.

2. En las convocatorias de ingreso en los cuerpos de Profesores de Enseñanzas Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño se reservará un porcentaje del cincuenta por ciento de las plazas que se convoquen para los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la Función pública, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los referidos cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de ocho años como funcionarios de carrera.

En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

Quiénes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

3. Para adquirir la condición de catedrático será necesario tener una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo y especialidad, y ser seleccionado en las convocatorias que al efecto se realicen. En dichas convocatorias se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrá en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de su especialidad, elegido libremente por el concursante.

La condición de catedrático, con los correspondientes efectos, se adquirirá con carácter personal, podrá reconocerse al treinta por ciento de los funcionarios de cada cuerpo y se valorará a todos los efectos como mérito docente específico.

4. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas a que se refieren los artículos 39.3 y 43.1 de esta ley, según corresponda. Será preciso asimismo, superar las pruebas que al efecto se establezcan en las que se tendrá en cuenta la experiencia docente y las que en su día se superaron, y pertenecer al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas como titular de la misma materia por la que se concursa, con una antigüedad mínima en dicho cuerpo, como funcionario de carrera, de ocho años. Podrán, asimismo, ingresar en este cuerpo, a través del correspondiente proceso selectivo, quienes, estando en posesión de la titulación referida anteriormente, no pertenezcan al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Con este fin, podrá reservarse un porcentaje de plazas en la convocatoria de acceso.

5. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas competentes, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

6. Los funcionarios docentes a que se refiere esta ley podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de destino sin limitación de antigüedad y sin pérdida, en su caso, de la condición de catedrático, siempre que posean la titulación exigida y superen el correspondiente proceso selectivo. A este efecto se tendrá

en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas.

Estos funcionarios, cuando accedan a un cuerpo -al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición- tendrán prioridad para la elección de destino.

7. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la incorporación a los departamentos universitarios de los profesores de los cuerpos docentes a que se refiere esta ley.

Decimoseptima.-1. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

2. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación preescolar, educación general básica o educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos.

3. Los municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

4. Las cesiones de suelo previstas en el artículo 83.3 de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana para centros de educación general básica, se entenderán referidas a la enseñanza básica recogida en el artículo 5 de la presente ley.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las Corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Las Administraciones educativas establecerán el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo, para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

Decimooctava.-El Gobierno aprobará un Plan Nacional de Prospección de necesidades del mercado de trabajo, en el que se incluirá un Programa de Calificación de demandantes de empleo, que verificará la capacidad profesional de los ciudadanos y un Observatorio Permanente de la evolución de las ocupaciones, que permitirá conocer las necesidades cualitativas y cuantitativas de formación. En la elaboración y ejecución del citado Plan Nacional colaborarán las Administraciones educativa y laboral.

Decimooctava.-Las enseñanzas especializadas de Turismo continuará rigiéndose por sus normas específicas.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.-1. Los centros que actualmente atienden a niños menores de seis años y que no están autorizados como centros de educación preescolar dispondrán, para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación infantil, del plazo que en la fijación de los mismos se determine.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de educación preescolar que no tengan autorización o clasificación definitiva, podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de educación infantil.

3. Los centros privados de educación general básica o educación especial, que no tengan autorización o clasificación definitiva, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones necesarias y obtenerlas con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación primaria, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

4. Los centros privados de bachillerato o formación profesional de segundo grado, clasificados actualmente como libres o habilitados, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones que les permita obtener la condición de homologados con sujeción a las normas vigentes con anterioridad a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los respectivos centros, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del Reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

5. Los centros privados a los que se refieren los apartados segundo, tercero y cuarto de la presente disposición transitoria podrán impartir,

los respectivos plazos, exclusivamente los actuales niveles o educativos hasta su extinción y las enseñanzas indicadas en la disposición adicional octava, dos, para los centros autorizados correspondientes.

Transcurridos los plazos establecidos en esta disposición transitorias a que se refiere la misma, que no hubieren realizado actuaciones pertinentes, dejarán de ostentar la condición de centros autorizados para impartir enseñanzas de las comprendidas en esta ley.

Unda.-1. Durante el plazo establecido por el Gobierno de o con las Comunidades Autónomas y en las condiciones fijadas uél, los centros privados autorizados a que se refiere el apartado de la disposición adicional octava, podrán impartir excepcional y por necesidades de escolarización las enseñanzas siguientes:

Centros de educación general básica: Primer ciclo de educación aaria obligatoria.

Centros de formación profesional de primer grado: Segundo e educación secundaria obligatoria.

La autorización que en su caso se otorgue a los centros privados impartir las enseñanzas referidas en el apartado anterior tendrá r provisional y se otorgará a instancia de parte. En dicha aación constarán las enseñanzas que pueda impartir el centro y el o de unidades o puestos escolares correspondientes, que en modo será superior al actualmente autorizado.

Octa.-1. En el momento de la implantación del primer año de cación secundaria obligatoria, los conciertos educativos vigentes actuales centros privados de educación general básica se modificatomiáticamente para abarcar exclusivamente la educación primadisminución del número de unidades correspondientes.

Los centros privados concertados de educación general básica el momento de la implantación del primer año de la educación aaria obligatoria, hayan tenido autorización para impartir los dos de la citada etapa, suscribirán concierto en las condiciones tas en la legislación vigente para la enseñanza secundaria obligatocoierto suscrito entrará en vigor según el calendario aprobado implantación de la etapa educativa a que se refiere este apartado.

Los centros privados concertados de educación general básica según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ley, sido autorizados temporalmente para impartir el primer ciclo de eñanza secundaria obligatoria, suscribirán concierto para el ciclo zado. El concierto tendrá una duración de un año prorrogable por o periodo, mientras se mantenga la autorización obtenida.

Los centros privados concertados de formación profesional de r grado que, en el momento de la implantación del tercer año de iación secundaria obligatoria, estuvieran autorizados temporal- según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ra impartir el segundo ciclo de esta etapa, suscribirán un concierto las enseñanzas autorizadas que sustituirá progresivamente al rto vigente. El nuevo concierto tendrá una duración inicial de dos prorrogables año a año, siempre que se mantenga la autorización ida.

Los centros privados de formación profesional de segundo que, en el momento de la implantación del nuevo bachillerato, eran autorizados para impartir esta etapa educativa, podrán izar el concierto singular vigente en función del calendario de nación de las nuevas enseñanzas.

Los conciertos para los ciclos formativos de grado medio y grado ior podrán suscribirse con aquellos centros de formación profesio- e, a la entrada en vigor de la presente ley, tuvieran concierto para mero o segundo grado de la actual formación profesional. Dichos ertos se establecerán según las normas básicas que el Gobierno de acuerdo con las Comunidades Autónomas, en las que se podrá ar lo establecido en el título IV de la Ley Orgánica Reguladora del bo a la Educación respecto del personal docente, a las característi- ue en esta ley se prevé para el profesorado de la formación sional.

Los actuales centros de Bachillerato procedentes de antiguas oes filiales se atenderán, en lo que a conciertos educativos se e, a lo establecido en los apartados cuatro y cinco de esta iación. Con esta finalidad podrán ser autorizados en las condicio- eferidas en el apartado 1, b), de la disposición transitoria segunda impartir el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.

Los centros privados a que se refieren los apartados cuatro, seis y siete de esta disposición no podrán suscribir conciertos en rnos educativos señalados en dichos apartados, que en conjunto ogan un número de unidades superior al que cada centro tuviera ertado en el momento de la entrada en vigor de esta ley, salvo que liciten para las enseñanzas obligatorias, en cuyo caso se estará a lo uesto en el régimen general de conciertos.

Los centros privados de educación especial actualmente concer- s adaptarán el concierto suscrito a la nueva ordenación del sistema ativo prevista en la presente ley, en las condiciones que se uezcan.

Quarta.-1. Los actuales profesores de educación general básica prados en esta ley en el cuerpo de Maestros, que pasen a prestar

servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente. En el supuesto de que éstos accedieran al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, conforme a lo previsto en la disposición adicional decimosesta, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Durante los primeros diez años de vigencia de la presente ley, las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan.

3. Finalizado el plazo al que se refiere el apartado anterior, los funcionarios del cuerpo de Maestros que estén impartiendo el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar trasladándose a las plazas vacantes de los niveles de educación infantil y educación primaria. Para permitir la movilidad de estos profesores en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, así como el ejercicio de la docencia en este ciclo por los actuales profesores de educación general básica y por aquellos que accedan al cuerpo de Maestros en virtud de lo establecido en el apartado 4 de esta disposición, se reservará un porcentaje suficiente de las vacantes que se produzcan en este ciclo.

4. Hasta 1996, las vacantes resultantes del concurso de traslado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria se incluirán en la oferta de empleo público para el ingreso en el cuerpo de Maestros.

Quinta.-1. Excepcionalmente, la primera convocatoria que se celebre para adquirir la condición de catedrático se realizará por concurso de méritos entre los funcionarios docentes de los correspondientes cuerpos que reúnan los requisitos generales establecidos en la disposición adicional decimosesta de esta ley.

2. Las tres primeras convocatorias de ingreso en la función pública docente, que se produzcan después de la entrada en vigor de la presente ley, se realizarán conforme a un sistema de selección en el que se valoran los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos seleccionados y su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos, así como los méritos académicos. Entre éstos tendrán una valoración preferente los servicios prestados en la enseñanza pública. Para la selección de los aspirantes se tendrán en cuenta la valoración ponderada y global de ambos apartados.

3. Podrán presentarse a las tres primeras convocatorias de ingreso en el cuerpo de Maestros quienes, careciendo de la titulación específica exigida por la presente ley, desempeñen a la entrada en vigor de la misma tareas docentes como funcionarios de empleo interior del cuerpo de Profesores de E.G.B. o realicen funciones de logopeda, como personal contratado en régimen laboral, en centros de E.G.B., de conformidad con los requisitos exigidos por la normativa anterior.

Igualmente, durante el mismo plazo, podrán presentarse a las convocatorias para el ingreso en el resto de los cuerpos creados por esta ley, quienes, careciendo de la titulación que con carácter general se establece para el ingreso en los mismos, e independientemente de las equivalencias que el Gobierno determine, hayan prestado servicios como funcionarios interinos durante un tiempo mínimo de tres cursos académicos, y continúen prestandolos a la entrada en vigor de esta ley en los correspondientes cuerpos integrados en aquellos en los que aspiren a ingresar.

Sexta.-1. El personal docente al servicio de los centros que, de acuerdo con los procesos previstos en la Ley 14/1983, de 14 de julio, del Parlamento de Cataluña y en la Ley 10/1988, de 29 de junio, del Parlamento Vasco, se integre o se hubiera integrado en la red de centros públicos dependientes de las respectivas Administraciones educativas, podrá ingresar en la Función pública docente mediante pruebas selectivas específicas convocadas por las Administraciones educativas competentes, previa regulación de sus respectivos Parlamentos.

2. Al personal que al amparo de lo previsto en el apartado anterior adquiriera la condición de funcionario docente le serán reconocidos la totalidad de los servicios prestados en el centro docente integrado en la red pública.

3. Los procedimientos de ingreso referidos en esta disposición sólo serán de aplicación durante un plazo de tres años a partir de la entrada en vigor de la presente ley.

Séptima.-Hasta tanto se implanten las enseñanzas previstas en la presente ley, los cuerpos docentes creados en la misma continuarán impartiendo las que en la actualidad corresponden a cada uno de los cuerpos que en ellos se integran.

Octava.-Lo establecido en la presente ley respecto de los requisitos de titulación para la impartición de los distintos niveles educativos no afectará al profesorado que esté prestando sus servicios en centros docentes privados en virtud de lo dispuesto en la legislación actual en relación con las plazas que se encuentren ocupando.

A partir de la entrada en vigor de la presente ley las plazas vacantes deberán cubrirse con profesores que reúnan los requisitos establecidos. No obstante, hasta el año 1997, las vacantes del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria podrán seguir siendo ocupadas por maestros.

Novena.-1. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que hacen referencia las disposiciones adicionales décima 1 y decimocuarta 1, 2 y 3 de la presente ley, incluidos en el ámbito de aplicación del régimen de Clases Pasivas del Estado, podrán optar a un régimen de jubilación

voluntaria durante el periodo comprendido entre los años 1991 y 1996, ambos inclusive, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos siguientes:

- a) Estar en activo en 1 de enero de 1990 y permanecer ininterrumpidamente en dicha situación, y desde dicha fecha, en puestos pertenecientes a las correspondientes plantillas de centros docentes.
- b) Tener cumplidos sesenta años de edad y
- c) Tener acreditados quince años de servicios efectivos al Estado.

Los requisitos de edad y periodo de carencia, exigidos en el párrafo anterior, deberán haberse cumplido en la fecha del hecho causante de la pensión de jubilación, que será a este efecto el 31 de agosto del año en que se solicite. A tal fin deberá formularse la solicitud, ante el órgano de jubilación correspondiente, dentro de los dos primeros meses del año en que se pretenda acceder a la jubilación voluntaria.

Igualmente, con carácter excepcional, podrán optar a dicho régimen de jubilación los funcionarios de los cuerpos de Inspectores al servicio de la Administración Educativa y de Directores Escolares de enseñanza primaria, a extinguir, así como los funcionarios docentes adscritos a la función inspectora a que se refiere la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, siempre que en todos los casos reúnan los requisitos anteriores, salvo en lo que se refiere a la adscripción a puestos pertenecientes a las plantillas de los centros docentes.

2. La cuantía de la pensión de jubilación será la que resulte de aplicar, a los haberes reguladores que en cada caso procedan, el porcentaje de cálculo correspondiente a la suma de los años de servicios efectivos prestados al Estado que, de acuerdo con la legislación de Clases Pasivas, tenga acreditados el funcionario al momento de la jubilación voluntaria y del periodo de tiempo que le falte hasta el cumplimiento de la edad de 65 años.

Dicho periodo de tiempo se tendrá en cuenta a efectos de la aplicación de la disposición adicional decimonovena de la Ley 33/1987, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1988, sin que en ningún caso el abono especial que resulte de la expresada disposición acumulado al periodo de tiempo antes citado pueda superar los cinco años.

Lo dispuesto en los párrafos anteriores se entiende sin perjuicio de lo establecido, en cada momento, en materia de límite máximo de percepción de pensiones públicas.

3. Dado el carácter voluntario de la jubilación regulada en esta disposición transitoria, no será de aplicación a la misma lo establecido en la disposición transitoria primera del vigente Texto Refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado.

4. Los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados al momento de la jubilación al menos 28 años de servicios efectivos al Estado, podrán percibir, por una sola vez, conjuntamente con su última mensualidad de activo, una gratificación extraordinaria en el importe y condiciones que establezca el Gobierno a propuesta del Ministro de Economía y Hacienda, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, atendiendo a la edad del funcionario, a los años de servicios prestados y a las retribuciones complementarias establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia. La cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 25 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

5. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que se refiere esta norma, acoplados a regímenes de seguridad social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, podrán igualmente percibir las gratificaciones extraordinarias que se establezcan, de acuerdo con lo previsto en el número 4 de esta disposición transitoria, siempre que causen baja definitiva en su prestación de servicios al Estado, por jubilación voluntaria o por renuncia a su condición de funcionario, y reúnan los requisitos exigidos en los números 1 y 4 de la misma, excepto el de pertenencia al Régimen de Clases Pasivas del Estado. En este supuesto la cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 30 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

La jubilación o renuncia de los funcionarios a que se refiere el párrafo anterior no implicará modificación alguna en las normas que les sean de aplicación, a efectos de prestaciones, conforme al régimen en el que estén comprendidos.

6. Se faculta a la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas del Ministerio de Economía y Hacienda para dictar las instrucciones que, en relación con las pensiones de Clases Pasivas, pudieran ser necesarias a fin de ejecutar lo dispuesto en la presente norma.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-1. La presente Ley se dicta al amparo de los apartados 1, 18 y 30 del artículo 149.1 de la Constitución Española.

2. Las Comunidades Autónomas que tenga reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía o, en su caso,

en las correspondientes leyes orgánicas de transferencias de competencias podrán desarrollar la presente ley. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta ley al Gobierno, que, por su propia naturaleza, corresponden al Estado, conforme a previsiones contenidas en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 3/1985, de 8 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Segunda.-Todas las referencias contenidas en la presente ley a Comunidades Autónomas o a las Administraciones educativas entenderán referidas a aquellas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias educativas.

Tercera.-Tienen el carácter de ley orgánica los preceptos que contienen en los títulos preliminar y quinto; los artículos 12, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 29.2 y 58.4; las disposiciones adicionales cuarta, quinta y duodécima; la disposición transitoria tercera y la disposición final cuarta de la presente ley, así como esta disposición final tercera.

Cuarta.-1. Quedan derogadas:

Los preceptos de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa no derogados total o parcialmente por la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares; así como por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, excepto los siguientes artículos: 10, 11.3, 137 en cuanto haya sido modificado por normas posteriores, y 144; y las disposiciones adicionales cuarta y quinta, en cuanto no hayan sido modificadas por normas posteriores y no se opongan a la presente ley.

La Ley de 20 de diciembre de 1952, de Plantillas del Profesorado de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley de 15 de julio de 1954, sobre medidas de protección jurídica y facilidades crediticias para la construcción de nuevos edificios de destino a centros de enseñanza.

La Ley de 16 de diciembre de 1954, por la que se crea la plaza de Inspector Central de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley 32/1974, de 18 de noviembre, por la que se modifican las plantillas y denominaciones del personal docente de los Conservatorios de Música y Declamación.

La Ley 9/1976, de 8 de abril, de fijación de Plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato.

Los artículos 3.º párrafos 1.º y 5.º, 1 y 2, y las disposiciones adicionales 1.ª y 2.ª de la Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de profesorado.

El contenido de los cuatro guiones del párrafo 2.º del apartado 2 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, según redacción dada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, en cuanto se opongan a la presente ley.

El artículo 39.7 de la Ley 37/1988, de 8 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1989 en cuanto se oponga a la presente ley.

2. Quedan, asimismo, derogadas cuantas otras normas de igual inferior rango se opongan a la presente ley.

3. Quedan modificados en cuanto se opongan a la presente ley los artículos cuarenta, cuarenta y uno punto uno f) y cuarenta y cuatro de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

4. Continuarán en vigor como normas de carácter reglamentario la Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios, Escuelas Universitarias, y la Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del Ordenamiento Constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado.

5. Continuarán asimismo en vigor, como normas de carácter reglamentario, aquellas otras disposiciones que, cualquiera que fuese su rango, regulen materias objeto de la presente ley y no se opongan a la misma, excepción hecha de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y de la Ley 12/1987, de 2 de julio sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes, Aplicadas y Oficios Artísticos en los Centros Públicos y la autonomía de gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios, que continuarán en vigor con las modificaciones derivadas de la presente ley.

6. Las normas reglamentarias a que se refieren los dos apartados anteriores quedarán derogadas una vez entren en vigor las disposiciones que se citan en desarrollo de la presente ley.

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 3 de octubre de 1990.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,

FELIPE GONZÁLEZ MARQUEZ