



Por qué un Plan Urgente y Generalizado en la ESO

Pedro Sáenz Almeida

Catedrático de Enseñanza Secundaria

Sumario: 1. Trascendencia y peculiaridad de la Educación Secundaria Obligatoria: de los objetivos a los resultados. 2. Características del alumnado. 3. La realidad de los datos en la ESO. 4. La percepción del profesorado. 5. La necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO: bases y medidas.

Resumen

A partir de datos relevantes, en los que se observa la disparidad entre los objetivos y los resultados, el artículo muestra la realidad de nuestra Educación Secundaria Obligatoria como etapa educativa en la que deben completarse los elementos de conocimiento y los aprendizajes que constituirán el bagaje cultural básico del conjunto de la población española. Las características del alumnado, en ese período de límites difusos que va de la pubertad a la edad adulta, dotan a esta etapa de una complejidad mayor en lo que se refiere a la variedad y al diverso interés de los jóvenes ante la institución escolar y los currículos oficiales. Para un análisis certero de esta problemática es importante saber cuál es la percepción del profesorado sobre la situación de la secundaria obligatoria. Su opinión es valiosa a la hora de establecer las bases de partida y las medidas concretas que debería incluir un necesario Plan Urgente y Generalizado en la ESO.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, currículo, adolescencia, éxito y fracaso escolar, abandono escolar prematuro, atención a la diversidad del alumnado.

Abstract

From relevant data, which show the disparity between objectives and results, this article shows the reality of our compulsory secondary education as an educational stage to be completed with the elements of knowledge and learning that will constitute the basic cultural background of Spanish population. The characteristics of students in that period, with imprecise time limits ranging from puberty to adulthood, give this stage greater complexity in regard to the variety and the diverse interests of young people in school and official curricula. For an accurate analysis of this issue it is important to know the perception of teachers on the status of secondary education. Their feedback is valuable in setting starting points and specific measures which should include a General Urgent Action Plan for secondary education.

Keywords: compulsory secondary education, curriculum, adolescence, school success and school failure, early school leaving, attention to students' diversity.

Trascendencia y peculiaridad de la Educación Secundaria Obligatoria: de los objetivos a los resultados

El término *trascendencia*, utilizado en referencia a una etapa educativa concreta, en nuestro caso la de la ESO, puede a primera vista resultar excesivo, o quizá el lector pueda atribuir su inserción a un intento de cargar las tintas o de llamar la atención sobre una etapa comúnmente reconocida como problemática. Nada más lejos de nuestra intención al incluir este sustantivo en el titular que antecede a estos párrafos introductorios: simplemente, y ateniéndonos a la acepción significativa recogida por el *DRAE*, queremos subrayar adecuadamente que los *resultados* obtenidos en esta etapa tienen para el alumnado que la cursa, en principio para toda la población estudiantil entre los doce y los dieciséis años, *consecuencias de índole grave o muy importante*.

La *trascendente* importancia de la ESO reside, en primer lugar, en el hecho en que es el período terminal de la enseñanza obligatoria en nuestro país. Quiere esto decir que en ella han de impartirse las enseñanzas que constituirán el bagaje cultural básico de la generalidad de la población española.

Para casi un tercio de nuestros jóvenes la ESO es la última etapa de enseñanza reglada que cursarán y la que les dotará, o no, de las competencias básicas con las que han de acometer su futuro profesional y vital.

Actualmente y en términos estadísticos, para casi un tercio de nuestros jóvenes ésta es la última etapa de enseñanza reglada que cursarán y la que les dotará, o no, de las competencias básicas con las que han de acometer su futuro profesional y vital. Así, desde la promulgación de la LOGSE en 1990, la ESO ha representado para la totalidad de los jóvenes de las últimas generaciones la fase educativa en la que se define, en la mayoría de los casos, su perfil académico y sus aspiraciones profesionales.

Dentro del sistema educativo, la ESO es también peculiar por ser la etapa que presenta una mayor complejidad, tanto desde el punto de vista puramente curricular como desde la perspectiva de los resultados obtenidos al finalizar esta etapa educativa. Para un diagnóstico certero de la ESO, deberíamos reflexionar en profundidad sobre el grado de adecuación del conjunto del currículo –objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación– a la variedad de unos chicos y chicas que están en esa edad un tanto indefinida y cambiante que llamamos adolescencia.

La explicitación de esa reflexión profunda sobre la adecuación curricular queda fuera de los márgenes de este artículo; pero su base conceptual y el peso de las experiencias acumuladas en el transcurso de una ya larga vida como docente sí que estarán implícitos en las consideraciones que aquí expondremos.

Si atendemos a la finalidad de la ESO, definida en el artículo 22.2 de la LOE, veremos que ésta consiste en *lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico*, además de consolidar unos hábitos de estudio y trabajo que les preparen para posteriores estudios y para su inserción laboral, al tiempo que se les forma para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

La finalidad de la etapa se concreta en 12 objetivos generales, recogidos en el artículo 22 de la LOE en términos de *capacidades*. Estos objetivos van desgranando las intenciones educativas del legislador, desde la formación en los valores propios de una sociedad plural y democrática, pasando por el fortalecimiento de las capacidades afectivas y de relación con los demás, el avance en los hábitos de estudio y trabajo individual y en equipo, hasta el desarrollo de destrezas básicas relacionadas con la utilización de fuentes de información, las tecnologías de la comunicación, los conocimientos y métodos científicos de las distintas disciplinas, la correcta comprensión oral y escrita, el conocimiento y respeto de la historia y la cultura propias, los hábitos de salud corporal y el aprecio de la creación artística.

En el aspecto curricular de la actual LOE –pero también de las inmediatamente anteriores, la LOGSE y la LOCE– parece que nada o casi nada es ajeno a los objetivos formativos de la ESO. Y así entendemos que debe ser, tratándose de una educación básica en la que se pretende la formación integral e integradora de cada individuo, dentro del binomio de calidad y equidad.

Otra cuestión es cómo llegar a alcanzar esos objetivos con las mayores posibilidades de éxito para el conjunto del alumnado de la ESO: es el desajuste perenne entre las expectativas y los logros que, en mayor o menor medida, afecta a todos los sistemas educativos.

El problema para nosotros es que en nuestro sistema educativo, al menos por lo que a la ESO respecta, se vienen produciendo año tras año excesivos desajustes entre los objetivos y los resultados, con *consecuencias de índole grave* que, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de las competencias básicas y al fracaso escolar, no son comparables con los resultados obtenidos en esta misma etapa por la mayoría de los países desarrollados de nuestro entorno.

El problema, en términos generales, está detectado, pero las medidas que hasta ahora se han aplicado para solucionarlo no han dado los frutos que las Administraciones educativas parecían esperar; al contrario, en los últimos años los altos índices de fracaso y de abandono escolar prematuro de los estudiantes de la ESO no han hecho sino aumentar.

El Consejo Escolar del Estado en su último *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, referido al curso 2008/2009,

“muestra su preocupación por la evolución negativa de las tasas de idoneidad que repercuten directamente en el fracaso escolar y en el abandono escolar prematuro”, así como por el hecho de que “los porcentajes de titulación en la Secundaria Obligatoria son inferiores a los alcanzados en los países de la UE y muestran significativas desigualdades en las distintas Comunidades Autónomas.”

En este sentido, además de instar al Ministerio de Educación a

“potenciar actividades dirigidas a superar las dificultades de aprendizaje como los desdobles y los refuerzos de las áreas instrumentales y a incrementar los programas de diversificación y los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo”, propone “la elaboración de un Plan de Actuación Urgente y Generalizado (...) que aborde los problemas que se reflejan en este Informe, a fin de hacer realidad la equidad educativa que se define en el Título II de la LOE.”¹

A la vista de los resultados obtenidos en la ESO resulta urgente atajar esta situación, no deseada por nadie y perjudicial para el conjunto de nuestra sociedad.

A la vista de los resultados obtenidos en la Educación Secundaria Obligatoria a nivel general –con notables variaciones autonómicas– resulta urgente atajar esta situación, no deseada por nadie y perjudicial para el conjunto de nuestra sociedad, con medidas consensuadas que actúen eficazmente desde la raíz del problema. No es tarea fácil, pero sí absolutamente insoslayable, a no ser que prefiramos dejar las cosas como están, que es lo mismo que dejar que sigan deteriorándose.

En todo caso, es de justicia buscar soluciones, no sólo para los millares de jóvenes que cada año acaban la ESO sin ningún tipo de titulación, sino para optimizar, en muchos más casos, el nivel de competencias de los alumnos y alumnas que sí obtienen titulación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Características del alumnado

Como hemos apuntado más arriba, también la ESO es peculiar por las características de su alumnado. En los alumnos y alumnas de esta etapa actúan, de 1º a 4º curso, una serie de transformaciones físicas y emocionales que, sin reglas demasiado fijas de edad, los llevan desde los finales de la niñez hasta los inicios de la juventud. Es una época de cambios profundos en muchos aspectos y, por lo general, de una cierta alteración y desconcierto que provoca momentos o épocas de hipersensibilidad ante determinados estímulos, o de frustración desmedida frente a pequeñas situaciones adversas.

El alumnado que actualmente integra la ESO ha sido reiteradamente analizado y definido por numerosos estudios. Como referencia reciente, citaremos el amplio y documentado análisis que sobre este tema encontramos en el último *Informe* de la Fundación Encuentro²; en él basamos los breves apuntes que sobre los estudiantes de la ESO a continuación hacemos.

¹ Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2008/2009*. II.3. Educación Secundaria Obligatoria, Propuestas de mejora, pp. 11-12.

² Fundación Encuentro (2010). *Informe España 2010. II, Los adolescentes en la ESO*, pp. 107-159.

La denominación de *generación digital* o *nativos digitales* alude al hecho de que los chicos y chicas que en la actualidad cursan la ESO han nacido y crecido en el entorno digital de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, del ordenador, la realidad virtual de la consola de juegos, internet y el teléfono móvil; estos instrumentos constituyen para ellos una forma *natural* de comunicación, relación y ocio, fruto de la cual es el reciente y desaforado desarrollo de las llamadas *redes sociales* como una nueva forma de interrelacionarse. El nuevo medio digital se caracteriza por la rapidez en el acceso casi ilimitado a la información, la hegemonía de lo inmediato y el predominio de lo visual.

Los jóvenes *nativos digitales*, en mayor o menor medida, han crecido en un entorno social de bienestar material, caracterizado por una capacidad de acceso a bienes de consumo desconocida en nuestro país por las generaciones anteriores.

El medio digital ha propiciado en estas generaciones formas nuevas de socialización y de acceso a la información y al aprendizaje, al tiempo que la globalización implícita a las nuevas tecnologías ha originado características generacionales muy parecidas entre los adolescentes de los distintos países desarrollados:

Se trata de sujetos de la inmediatez, del botón que se pulsa y al instante se produce un efecto, se genera un cambio. Esto conduce a querer las cosas aquí y ahora, con un índice bajo de tolerancia a la frustración.³

La interactividad que se deriva del uso constante de las tecnologías de la comunicación constituye, a juicio de los expertos y también en opinión de padres y educadores, un rasgo sobresaliente de la nueva adolescencia que ahora ocupa las aulas de la ESO.

Ante esa realidad cambiante que es la esencia de la pubertad y de la adolescencia, el currículo de la ESO mantiene una estructura bastante cerrada que no parece tener demasiado en cuenta a los receptores de la educación.

Ante esa realidad peculiar y cambiante que es la esencia de la pubertad y de la adolescencia, el currículo de la ESO, a lo largo de cuatro años, mantiene una estructura bastante cerrada que, concebida y ordenada en torno a los objetivos, no parece tener demasiado en cuenta a los receptores de la educación. Avanza así el currículo sin la flexibilidad necesaria como para poder adaptarse a la diversidad del alumnado y a sus peculiaridades, esto es, a las características individuales de todos y cada uno de los alumnos y alumnas a los que va destinado. De otro lado, la opcionalidad de materias, que en su origen era distintivo capital del espíritu y del planteamiento pedagógico de la LOGSE, se ha ido cercenando en la práctica, cediendo a favor de planteamientos organizativos más cómodos y baratos para el sistema.

En este contexto, en el que a los problemas y disfunciones inherentes al propio sistema escolar se añaden los derivados de unos condicionantes sociales, culturales y familiares con frecuencia no demasiado propicios al hecho educativo, es donde se produce el

³ Ibídem, pág. 111.

abultado fenómeno del fracaso y el abandono escolar prematuro, que en algunas de nuestras autonomías asciende a índices verdaderamente preocupantes.

La realidad de los datos en la ESO

Sin pretender ser exhaustivos, ni mucho menos, daremos aquí una serie de referencias significativas que nos permitan hacernos una idea fundamentada de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país. Empezamos con las referidas a la escolarización del alumnado.

Según los datos del Ministerio de Educación⁴, la previsión del número total de alumnos de ESO en el pasado curso 2009-2010 era de 1.809.133, con un descenso poco significativo de 1.165 alumnos respecto al curso anterior. De ellos, un 66% estaban escolarizados en centros públicos; del alumnado restante, en torno al 30% estaba en centros privados concertados y el otro 4% en privados sin subvención. Los últimos datos de previsión para el actual curso 2010-2011⁵ cifran el número de alumnos de ESO en 1.793.205, con un 65,9% escolarizado en centros de titularidad pública.

En relación a la distribución porcentual entre pública y privada, conviene decir que ésta ha experimentado desde la década de los noventa una significativa evolución, con un constante y acusado descenso a nivel nacional de la enseñanza pública respecto de la privada en los últimos tres lustros: en el curso 1992-1993 el 92% del alumnado de ESO estaba matriculado en centros públicos; cinco años más tarde, en el curso 1997-1998, ese porcentaje había descendido al 73%; en el curso 2008-2009, como ya hemos apuntado, el porcentaje de alumnos que cursaban ESO en centros públicos había bajado al 66%. Así, en esos dieciséis años, la oferta de enseñanza pública en la ESO ha perdido 26 puntos porcentuales en beneficio de la enseñanza privada, fundamentalmente de la privada concertada.

Esta evolución es un fenómeno típicamente español que no tiene parangón en la gran mayoría de los países de la Unión Europea: remitiéndonos al curso 2006-2007 y en relación con Europa⁶, el porcentaje de alumnos de ESO matriculados en centros públicos en nuestro país, el 68,1% del total del alumnado de esta etapa, se situaba a 20,1 puntos por debajo de la media de la Unión Europea (UE-27), cuyo porcentaje de alumnos de Secundaria obligatoria que recibían enseñanza pública era del 88,2%. España se encuentra así entre los tres países de la UE –junto con Bélgica y Malta– con menos oferta de plazas públicas para la etapa de la ESO y muy alejada de los países que consideramos de nuestro entorno, como Alemania – 91,9% del alumnado de Secundaria

4 Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*.

5 Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2010-2011*.

6 Ministerio de Educación. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores 2010. Comparativa Internacional*. Tabla H1.13, pág. 15.

obligatoria escolarizado en centros públicos–, Francia –78,4%–, Grecia –94,9%–, Italia –96,2%–, Portugal –88%–, o Reino Unido –97,8%–. A nivel general, es relevante el dato de que diecinueve de los veintisiete países de la Unión superan el 90% de alumnos de esta etapa obligatoria matriculados en centros públicos. En cuanto al peso de los alumnos de Secundaria Obligatoria matriculados en centros privados concertados en la UE, representaba en 2007 tan sólo un 8,4% del total.

La doble red, pública/concertada, en que una parte importante de los recursos públicos se destina a financiar la enseñanza privada en etapas de escolarización obligatoria, añade una peculiaridad más a las particularidades de la ESO en nuestro país.

El modelo español de doble red, pública/concertada, en el que una parte importante de los recursos públicos se destina a financiar la enseñanza privada en etapas de escolarización obligatoria, añade una peculiaridad más a las particularidades de la ESO en nuestro país.

Con todo, hay notables diferencias territoriales en la relación pública/privada; los porcentajes de alumnos de ESO matriculados en centros públicos en el curso 2007-2008 estaban por encima de la media nacional en comunidades como Andalucía con el 75,4%, Canarias con el 76,1%, Castilla-La Mancha con el 80,8%, Extremadura con el 76,9%, Murcia con el 71,9%, Ceuta con el 70,7% y Melilla con el 89,2%. Por debajo de la media nacional en escolarización pública estaban comunidades como Navarra con el 60,4%, Madrid con el 52,6%, o el País Vasco con el 44,2%.

Sólo en los dos últimos años y posiblemente a causa de la crisis económica, parece haberse invertido tímidamente la evolución entre pública y privada. Según la previsión del Ministerio de Educación, en el curso que ahora comienza, el 2010-2011, la escolarización en centros públicos gana tres décimas respecto del curso 2008-2009, situándose en el 67,6% para el conjunto de las enseñanzas no universitarias, fundamentalmente por el comportamiento de la matriculación en comunidades como Cataluña, Madrid o el País Vasco.

La distribución territorial del alumnado tampoco es en absoluto homogénea. En el pasado curso 2009-2010⁷, entre cuatro Comunidades Autónomas –Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana, en orden decreciente, con valores entre el 21,0% y el 10,6%– sumaban algo más del 60% del total del alumnado de ESO. Por el contrario, entre otras siete comunidades –Extremadura, Aragón, Baleares, Asturias, Navarra, Cantabria y La Rioja, en orden decreciente, con valores entre el 2,6% y el 0,6%– apenas alcanzaban el 12% de los alumnos de ESO. Este desigual reparto porcentual también influye en el carácter de la escolarización en los diferentes territorios.

Expondremos ahora algunos datos relevantes relacionados con las condiciones de escolarización en nuestro país y con los resultados del alumnado de la Educación secundaria obligatoria.

A nivel nacional y para el año 2008, el número medio de alumnos por clase era de 24,4, con 23,6 en centros públicos y 26,1 en los privados. Por autonomías, el número de

⁷ Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Distribución porcentual del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2009-2010*, pág. 7.

alumnos por clase mantiene valores dispares que van desde la media de 27,3 alumnos por aula en centros públicos de Cataluña, los 25,4 de Madrid, o los 25,3 de Andalucía, a los 20,8 de Extremadura, los 20,7 de Asturias, los 20,0 de Cantabria, o los 18,0 del País Vasco. En cualquier caso, la media nacional de 24,4 alumnos por unidad supone la existencia de hasta 30 alumnos por aula en bastantes zonas y centros de ESO de nuestro país. Por lo demás, los datos de avance del pasado curso 2009-2010 no modifican apenas estos datos.⁸

Esta situación podría agravarse en un futuro próximo, si no se toman las oportunas medidas de aumento de plazas y de profesorado en la ESO: las cifras de escolarización en Primaria del curso 2009-2010 –2.721.357 alumnos, con un aumento de 61.923 alumnos respecto al curso anterior–, frente a las de escolarización en la ESO en este mismo curso –1.809.133– indican una previsión de crecimiento del alumnado de ESO para los próximos años.

El Consejo Escolar del Estado en su Informe referido al curso 2007-2008, ante los problemas detectados en la ESO y en referencia a la consecución de los objetivos 2010, ya proponía bajar la ratio de este nivel educativo, fijando como máximo 20 alumnos/as por aula, y aconsejaba reducirlo si se escolarizaba alumnado con necesidades educativas especiales.⁹

Las tasas de idoneidad en la ESO han ido descendiendo, aumentando el número de repetidores, de manera constante. Consecuentemente, también las tasas de graduación marcan una tendencia negativa desde hace algunos años.

Un importante indicador del estado del sistema educativo son las tasas de idoneidad del alumnado en la ESO, puesto que a partir de ellas podemos prever con bastante aproximación cuáles serán los resultados al finalizar la etapa. En curso 2007-2008, la tasa de idoneidad en 4º de ESO, se situaba en el 57,7%; eso significa que el 42,3% de los alumnos había acumulado retrasos o repeticiones de curso; de ellos, un 16,5% había repetido algún curso en primaria y un 26,6% lo había hecho en la secundaria obligatoria. La tasa de idoneidad masculina en 4º de ESO era del 52,3%, once puntos más baja que la femenina, que estaba en el 63,3%. Es verdaderamente preocupante que casi la mitad de los varones haya repetido al menos un curso de la educación obligatoria. A esto se añade que las tasas de idoneidad en la ESO han ido descendiendo, aumentando el número de repetidores, de manera constante en los últimos ocho años: desde el curso 1998-1999, en el que se situaban para 4º de la ESO en un 64,6%, han bajado en 6,9 puntos porcentuales.

Consecuentemente, también las tasas de graduación en ESO marcan una tendencia negativa desde hace algunos años: en el 2000 y a nivel nacional, el porcentaje de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria fue del 73,4%; en el 2005 había caído hasta el 70,4%; en 2007 había descendido al 69,3%, aumentando así el fracaso escolar en la ESO en 4,1 puntos porcentuales en esos siete años. La baja tasa media de titulación en

8 Ministerio de Educación. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2009-2010. II. Resultados por Comunidad Autónoma, Enseñanzas de Régimen General.* Tabla 4, pág. 4.

9 Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2007/2008. II. Análisis de algunos de los temas más importantes del sistema educativo a la luz de los objetivos de 2010.* 3. Educación Secundaria Obligatoria, pág. 18.

ESO es aún más inquietante entre los varones, que cae hasta el 62,8%, mientras que para las mujeres es del 76,1%, más de trece puntos por encima que la de los varones.

Las diferencias por sexos en las tasas de graduación parecen estar relacionadas con múltiples factores; entre ellos y en nuestra opinión, tiene relevancia la positiva asimilación de nuevos roles de cualificación y trabajo por parte de las mujeres, en tanto que más de un tercio de los varones, en su mayor proporción los que obtienen bajos resultados académicos, ante las posibilidades de fácil empleo de los años pasados, optaron por un trabajo poco o nada cualificado.

Las tasas de graduación en ESO también presentan diferencias significativas entre unas autonomías y otras: comunidades como Asturias, Cantabria, Castilla y León, Navarra y el País Vasco, rozan o superan el 80%; por el contrario, otras como Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Ceuta y Melilla, oscilan por debajo de la media, entre el 48% y el 66,3% de alumnado graduado en ESO.

El abandono escolar prematuro ascendía en el año 2008 al 31,9%. En ese mismo año los valores de abandono educativo temprano en la Europa de los 27 estaban en el 14,9%, 17 puntos porcentuales más bajos que los de España.

Los bajos porcentajes de graduación en ESO en nuestro país mantienen un estrecho paralelismo con nuestros altos porcentajes de abandono escolar prematuro: este abandono, definido como el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación secundaria de 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación tras la ESO, ascendía en el año 2008 al 31,9%, con una importante variación por sexos: para las mujeres estaba en el 25,7% y para los varones llegaba al 38%. En ese mismo año los valores de abandono educativo temprano en la Europa de los 27 estaban en el 14,9%, 17 puntos porcentuales más bajos que los de España. Sólo Malta y Portugal nos superaban en este indicador, pero ellos habían mantenido una evolución positiva en los últimos diez años, mientras que nosotros, en ese mismo período, habíamos empeorado en 2,3 puntos. Si la comparación la establecemos con algunos de los referentes europeos, el desnivel es aún más acusado: en Alemania y en Francia el abandono educativo temprano sólo afecta al 11,8%, en Dinamarca al 11,5%, en Finlandia al 9,8%, en Irlanda al 11,3%, o en Suecia al 11,1%.¹⁰

En nuestros altos porcentajes de abandono escolar prematuro también pueden estar influyendo las relaciones entre el nivel de formación y las expectativas laborales del mercado de trabajo español. Si bien es incuestionable que un mayor grado de formación se corresponde con un mejor puesto de trabajo, la realidad es que los jóvenes de entre 25 y 29 años de edad con una titulación superior, cuando se incorporan al mercado laboral, tienen dificultades en encontrar un trabajo acorde con su nivel educativo. Según datos referidos a 2007, en España el 44% de los jóvenes con titulación superior ocupa trabajos de un nivel profesional por debajo del correspondiente a sus estudios, siendo el porcentaje desdoblado por sexos del 41% para las mujeres y del 47% para los varones.

¹⁰ Ministerio de Educación. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores 2010. Comparativa Internacional*. Tabla H1.2., pág. 4.

Frente a estos datos, en los países de la OCDE esta situación de subempleo sólo afecta una media del 23% de los jóvenes con titulación superior.¹¹

Otro dato importante que afecta a las condiciones de escolarización es el de la evolución del alumnado extranjero en la ESO, que marca una tendencia ascendente desde año 1997: en el curso 1997-1998 había 15.167 alumnos extranjeros matriculados en esta etapa, apenas un 0,9% del total del alumnado; diez años después, en el curso 2007-2008, su número ascendía a 197.184 alumnos, esto es, un 10,8% del total del alumnado de ESO. A nivel nacional, los alumnos extranjeros de ESO matriculados en centros públicos suponían en ese curso el 13,8% del total de su alumnado, más del doble de los que acogía la enseñanza privada, el 6% de su alumnado, fundamentalmente concentrado en centros concertados.

El porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en ESO es superior a la media nacional en las Comunidades Autónomas de Aragón, Baleares, Cataluña, Valencia, Madrid, Murcia, Navarra y La Rioja; en Baleares, Cataluña y Madrid el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en los centros públicos representa el 19% del total de su alumnado. En cuanto a su origen, el porcentaje mayor corresponde al procedente de América del Sur y Central, sobre todo de Ecuador y Colombia, con un 46,4% del total de alumnado extranjero, seguido del europeo, especialmente de Rumanía, con un 28,3%, y en tercer lugar el originario de África, mayoritariamente marroquí, con un 19,5%.

Por último, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales también presenta datos desiguales según la titularidad pública o privada de los centros: en el año 2007, por cada mil alumnos escolarizados en centros públicos había 22 alumnos con necesidades educativas especiales, frente a los 15 que acogían los centros concertados y a los 2,5 que estaban en centros privados no subvencionados.

Los datos hasta aquí expuestos han ido mostrando la compleja y variada realidad de nuestro sistema educativo, aquí centrado en la ESO pero aplicable a otras etapas de formación, en el que resulta evidente la desigualdad territorial de las cifras.

No hemos tratado de dibujar un panorama desolador para la ESO: son indiscutibles los logros y avances conseguidos en nuestro país con la extensión de la educación básica y obligatoria hasta los dieciséis años; asimismo nuestro sistema educativo de titularidad pública destaca en aspectos relacionados con la equidad. Pero hemos querido aquí recapitular las sombras que afectan a la calidad del proceso educativo y a sus resultados, porque sobre ellas ha de centrarse decididamente la acción de las Administraciones públicas y de los colectivos educativos.

¹¹ Ministerio de Educación. *Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Gráfico C3.5, extracto de la tabla C3.7.

No debería perdurar en el tiempo una situación en la que cada año el sistema educativo español lanza al mercado de trabajo, o al paro, a unos 130.000 jóvenes sin titulación básica y, por ende, sin cualificación profesional alguna. Aparte del naufragio personal que esto significa para miles de jóvenes, representa una sangría y un dispendio social que no podemos permitirnos.

Los Programas de Diversificación Curricular para tercero y cuarto de la ESO, los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo integrados en el plan PROA, o los desdobles de grupos en horario parcial para determinadas materias, han revelado una eficacia limitada que debe ser completada con otras medidas que consigan mejorar de manera significativa los resultados globales del alumnado de ESO.

*Algo está fallando.
Y la clave de ese fracaso parcial pero abultado de nuestro sistema educativo parece estar en la insuficiente atención a la diversidad del alumnado.*

Algo está fallando. Y la clave de ese fracaso parcial pero abultado de nuestro sistema educativo parece estar, a nuestro juicio, en la insuficiente atención a la diversidad del alumnado. El hecho real que de esto se deriva es que el sistema se viene mostrando incapaz para dar una adecuada respuesta educativa a un treinta por ciento de los alumnos y alumnas de ESO.

La percepción del profesorado

Immanuel Kant sostenía que tanto la percepción como la razón juegan un importante papel a la hora de conocer la realidad. La realidad objetiva de los datos es importante, pero también lo es la forma de percibirla y, como consecuencia, la imagen mental y emocional que de ellos nos formamos. Sin intención de entrar en ningún debate filosófico sobre las formas del conocimiento o sobre sus límites, resulta obvio que un determinado dato o una noticia concreta no son percibidos de la misma forma por todos los sujetos.

Para una persona ajena al mundo de la enseñanza el dato del fracaso escolar en nuestro país puede tener una relevancia mayor o menor según el grado de implicación que tenga respecto a él; si, por ejemplo, esa persona tiene hijos en edad escolar, aumentará el interés por esta cuestión; pero si tiene algún hijo en 3º o en 4º de la ESO que ya ha repetido algún curso y en la actualidad está cosechando varios suspensos, el dato adquirirá tintes de verdadera preocupación ante la posibilidad de su hijo pase a engrosar ese 30% de jóvenes que cada año acaban la ESO sin titulación.

A un profesor o profesora de ESO, con bastante frecuencia, ese 30% de fracaso escolar puede traerle a la mente, entre otras cosas, a esos cinco o seis alumnos que en cada grupo tienen -en terminología pedagógica- un comportamiento disruptivo y que en términos reales dificultan a diario su tarea docente y entorpecen las condiciones para crear en el aula un ambiente que propicie el aprendizaje.

Es fundamental tener muy en cuenta la percepción de los profesores y profesoras sobre los problemas y dificultades de este nivel, pues ellos están en la primera línea del proceso formativo del alumnado y constituyen un factor de primer orden para su éxito.

La percepción del dato es distinta en los diferentes supuestos apuntados, pero la cifra del 30% de fracaso escolar en la ESO y la realidad que ese porcentaje entraña es tozuda y parece que se obstina en perpetuarse dentro de nuestro sistema educativo por tiempo indefinido. En estas circunstancias resulta fundamental tener muy en cuenta la percepción de los profesores y profesoras de ESO sobre los problemas y dificultades que este nivel educativo presenta, puesto que son ellos los que están en la primera línea del proceso formativo del alumnado y constituyen un factor de primer orden para el éxito de ese proceso. Su posición les permite una observación directa y por eso sus puntos de vista sobre el tema que nos ocupa merecen ser tenidos en consideración.

La percepción del profesorado condiciona también, como no podía ser de otra forma, las posibilidades de actuación sobre los alumnos y alumnas. Junto a eso, la insuficiencia de los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, acentúa en bastantes casos esa sensación de desaliento, que es común a muchos docentes, ante las virtualidades del hecho educativo.

En este mismo sentido, es comúnmente aceptado que el grado de motivación del profesorado es un componente clave que repercute en gran medida tanto en la calidad como en la equidad del sistema escolar.

Siendo esto así, nos proponemos describir someramente algunos de los rasgos más relevantes y generalizados, referentes a cómo percibe el profesorado el estado de cosas en la Secundaria Obligatoria.

En primer lugar destacaremos la convicción, muy extendida entre el profesorado, de la limitación de su labor docente ante determinados alumnos, su sensación de impotencia frente aquellos chicos a los que no les interesa nada de lo que se les proporciona en el aula, en la que parecen estar con el único propósito de obstaculizar el aprendizaje de los demás, como corolario del desinterés por su propio aprendizaje. En la mayoría de los casos no causan graves problemas de disciplina ni protagonizan serios episodios de violencia, pero sus constantes intervenciones disruptivas verdaderamente socaban el ambiente de la clase, ponen a prueba la paciencia y la competencia docente, y acaban minando no sólo la necesaria autoridad del profesorado sino también su capacidad de entrega e implicación profesional. A este tipo de alumnos, especialmente en los últimos cursos de la ESO, se suma otro porcentaje escasamente motivado por lo que se les ofrece en clase.

Este ambiente poco favorecedor para el aprendizaje, que el profesorado español en general percibe, queda constatado en el último Informe TALIS de la OCDE¹², en el que España aparece, entre los 23 países participantes en la encuesta, como el país con el *clima de la clase* menos favorable para el proceso educativo.

¹² OCDE (2009). *Informe TALIS. Informe español. 4. Las opiniones y actitudes del profesorado y la mejora de la práctica de la enseñanza*. Gráfico 4.11, pág. 24.

Parece claro que el currículo de la ESO tiene poco que ver con ese tipo de alumnos desmotivados ante la institución escolar; pero que han de permanecer en las aulas hasta que llegue la edad legal en que puedan abandonarlas. Ellos mismos explicitan con frecuencia esta circunstancia y afirman su postura, la mayoría de las veces como mecanismo de defensa ante un fracaso escolar muy previsible. Por su parte, las familias de estos chicos y chicas suelen perseverar en su esperanza de que al final se produzca el milagro de la titulación; en el caso bastante probable de que ese milagro no se llegue a producir, la culpabilidad última y directa, más que sobre el propio sistema, acostumbra a recaer sobre el centro educativo y su profesorado, que no han sabido comprender, motivar ni encauzar las capacidades de su hijo o de su hija. Y tienen en el fondo su parte de razón, puesto que muchos de esos chicos serían perfectamente capaces de acabar con éxito una formación básica si se cambiaran las circunstancias y condiciones de su aprendizaje.

A este respecto, por su reconocido prestigio en temas educativos, nos parece de interés citar aquí las reflexiones del profesor César Coll sobre los procesos de revisión y actualización curricular, ante la necesidad de redefinir qué es lo *básico* en la educación básica:

No se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que buscar opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen unos contenidos o unas competencias, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como una goma elástica. El aprendizaje requiere su tiempo y su tempo, y los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para la asimilación significativa y funcional de los contenidos y una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado. (...) La toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable en el currículo de la educación básica.¹³

Efectivamente, se apunta aquí a un sentimiento de frustración muy extendido entre el profesorado ante la obligación teórica de impartir cantidades considerables de contenidos a los que buena parte del alumnado no consigue atribuir sentido, teniendo en cuenta que un currículo abultado favorece la aplicación de metodologías puramente transmisivas que

introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa a la diversidad.¹⁴

La actual falta de adecuación curricular y los resultados que de ella se derivan, a partir de una insuficiente respuesta a las necesidades de atención a la diversidad, viene generando una insatisfacción que, de manera diferente, afecta a los tres grandes

13 Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, nº 1.

14 *Ibidem*. Cfr. asimismo Coll, C. y Martín, E. (2006). "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". *Revista PRELAC*, nº 3, diciembre 2006, pp. 7-28.

colectivos implicados en la educación, el alumnado, las familias y el profesorado; de ella se hacen eco amplios sectores sociales y, con mejor o peor fortuna, los medios de comunicación. Igualmente, esta insatisfacción justificada no sólo da pie y sirve de fondo al debate político, lo que resulta normal, sino que también suele aprovecharse como arma arrojadiza por los partidos que, habitualmente, adoptan posiciones cambiantes según estén el gobierno o en la oposición.

Mientras tanto los profesores y profesoras de la ESO tienen que vérselas a diario con una serie de *alumnos a la fuerza* que, con especial presencia en tercero y en cuarto curso, llega a una proporción capaz de afectar negativamente y de manera considerable en el conjunto del alumnado. Y acaso lo peor es que el profesorado debe afrontar esta situación en el convencimiento de que no tiene los recursos necesarios como para influir positivamente en unos alumnos que, desde la temprana edad de los catorce o los quince años, van a ver muy limitadas sus posibilidades de futuro.

En la percepción de profesores y profesoras, la atención a la diversidad es algo que pertenece más a la teoría de las leyes y las normativas que a la realidad de los centros educativos.

Así, en la percepción de profesores y profesoras, la atención a la diversidad es algo que pertenece más a la teoría de las leyes y las normativas que a la realidad de los centros educativos. Bien es cierto que hay programas oficiales de atención a la diversidad, pero su eficacia sólo alcanza a un número limitado de alumnos y, en general, a la mayoría de los *alumnos a la fuerza* no les llega su eficacia, sencillamente porque los recursos no se corresponden con las necesidades reales; así, permanecen sin apoyos educativos hasta los dieciséis años o, si las familias lo consideran oportuno, hasta los dieciocho.

Otra percepción muy generalizada entre el profesorado es el excesivo número de alumnos por clase, unido a la variedad de alumnos y de niveles que en ellas se encuentran. Ante esta realidad los educadores son conscientes de que se debería aplicar una metodología que abarcara esa diversidad, pero son igualmente conscientes de las dificultades o de la imposibilidad real de aplicarla en sus aulas.

Por último, es significativo señalar que, aunque un alto porcentaje del profesorado español quiere ser evaluado bajo criterios objetivos, más de un 80% están convencidos de que una mejora en la calidad de su docencia no repercutiría en ningún reconocimiento público ni mejoraría su situación profesional.¹⁵ De esta manera, el malestar latente en buena parte del profesorado se manifiesta en una estoica resignación ante sus condiciones de trabajo, unida a una larga desconfianza hacia las Administraciones educativas que, en su opinión y hasta el momento, nunca se han tomado demasiado en serio el reconocimiento de la labor educativa.

¹⁵ OCDE (2009). *Informe TALIS. Informe español*. 5. La evaluación del profesorado y su repercusión en el trabajo docente. Gráficos 5.4 y 5.5, pág. 28.

La necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO: bases y medidas

Ante las reflexiones y los datos hasta ahora expuestos, pero sobre todo ante la actual realidad de la ESO, parece claro que sería una irresponsabilidad permanecer impasibles. En este sentido saludamos la iniciativa del Ministerio de Educación de no quedarse parado después del fallido Pacto Social y Político por la Educación y continuar trabajando de manera consensuada, con la presentación, como punto de partida, del Plan de Acción 2010-2011 en el que se abordan un conjunto de medidas para el cumplimiento de los Objetivos de la Educación europeos para la década 2010-2020.

Al hilo de los nuevos objetivos europeos y en referencia al aludido Plan de Acción ministerial, señalaremos que el nuevo primer objetivo global europeo para el 2020 - *Mejorar los niveles de educación, en particular con el objetivo de reducir el índice de abandono escolar a menos del 10 por ciento*- no supone en la práctica otra cosa que la repetición del primer benchmark - *Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10 por ciento*- que el Consejo Europeo de Bruselas ya estableció en el año 2003 y que formaba parte de los seis puntos europeos de referencia que deberían haberse cumplido en los Estados miembros para el 2010. Aún más modesta nos parece la concreción española de este objetivo, aunque con ella quizás se ha querido hacer un ejercicio de resignado realismo, fijando como meta para España la *reducción del índice de abandono escolar en el 15 por ciento para 2020*. Con todo, si de aquí a diez años hemos logrado ese objetivo, habremos avanzado de manera considerable.

Somos conscientes de que para conseguir el éxito de todos los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es preciso abordar el proceso educativo con una visión integral que abarque desde la Educación Infantil. Defendiendo este planteamiento integral, resulta no obstante necesario buscar soluciones para el alumnado que ya se encuentra en la ESO, estableciendo medidas que permitan conjurar la actual realidad.

El Plan Urgente que proponemos para la ESO exigiría el compromiso explícito de las Comunidades Autónomas sobre las medidas concretas a aplicar y sobre los medios de financiación de las mismas.

Por ello planteamos la necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO que complete y concrete el Plan para la Reducción del Abandono Escolar de 2008. Y lo hacemos aunque a primera vista pudiera parecer un brindis al sol en la actual coyuntura de crisis económica; precisamente en ella tiene este Plan Urgente perfecto sentido, si de verdad nos creemos lo que con frecuencia aparece en los textos institucionales y en las declaraciones públicas, que la educación no sólo es un derecho fundamental, sino que constituye la base para ejercer el resto de los derechos y es elemento básico del bienestar y del desarrollo social e individual.

El Plan Urgente que proponemos para la ESO exigiría el compromiso explícito de las Comunidades Autónomas sobre las medidas concretas a aplicar y sobre los medios de financiación de las mismas, creando en cada territorio autonómico una comisión de seguimiento que, integrada por los diferentes sectores de la comunidad educativa,

evaluara periódicamente el cumplimiento de los compromisos adquiridos. Al propio tiempo, debería establecer, sin prejuicios previos, unos límites claros para evitar la segregación del alumnado, con una apuesta decidida y a todos los niveles por la equidad, tanto dentro del propio sistema educativo como en relación a las desigualdades territoriales que en la actualidad existen.

Este Plan Urgente debería también contemplar la adopción de reformas curriculares que permitieran adaptar con realismo y eficacia los objetivos y los contenidos a la totalidad y a la variedad del actual alumnado de ESO, sin renunciar a la excelencia educativa. Esto conllevaría una ampliación de la autonomía de los centros en temas de organización escolar, de manera que pudieran articular una mayor flexibilización de los grupos bajo criterios pedagógicos, dotándoles de los recursos necesarios para ejercer esa autonomía.

La opcionalidad en la elección de materias optativas es un pilar fundamental para el éxito escolar. Así los centros, de acuerdo a su tamaño y al número de líneas que oferten, deberían disponer de un número de horas adicionales a las horas básicas establecidas en los actuales currículos, que habrían de contemplarse para determinar el cupo o número de profesores del centro. A esta línea de atención a la diversidad del alumnado se uniría la organización, con criterios pedagógicos y no meramente de disponibilidad de plantilla, de los grupos de diversificación, que han demostrado su alto grado de eficacia para el éxito de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Asimismo, dentro del horario escolar y con criterios de generalización, los centros deberían disponer de los recursos necesarios para organizar grupos reducidos y flexibles de actividades de refuerzo y apoyo a los alumnos repetidores, en la certeza didáctica de que la repetición de curso, por sí misma, no suele, ni con mucho, ser garantía de éxito cuando se reproducen los mismos métodos y contenidos con los que el alumno ha fracasado.

Estando plenamente de acuerdo con las medidas que el Plan de Acción 2010-2011 establece para fijar la duración de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en dos años, flexibilizar las condiciones de acceso a estos programas y habilitar la certificación oficial de la cualificación profesional, el acceso a ciclos formativos de Grado Medio y la obtención del título de Graduado en ESO a través de ellos. Creemos que es urgente potenciar, planificar y elaborar un mapa de los PCPI, con el fin de dotar al sistema educativo de una herramienta eficaz para la atención a la diversidad del alumnado, disminuyendo la ratio en todos los módulos de este tipo de programas y garantizando su presencia en todos los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria con una oferta suficiente de dichos programas. Paralelamente y con carácter de urgencia, se deberían ir extendiendo los ciclos formativos de Grado medio a todos los Institutos con más de dos líneas de la ESO. Sólo con este tipo de medidas podremos paliar nuestras exiguas cifras de matriculación y titulación en ciclos formativos de Grado Medio.

También los centros de secundaria que acogen alumnado de zonas socialmente deprimidas deberían contar con actuaciones especiales de naturaleza integral, más allá del alcance limitado de los Programas de Acompañamiento Escolar, o del de Apoyo y Refuerzo, integrados en el plan PROA.

Otra cuestión fundamental que requiere ser abordada sin dilación es la normativa que regula la escolarización del alumnado, de manera que todos los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su titularidad, asuman equitativamente a los alumnos y alumnas que presentan dificultades de adaptación a la actividad escolar.

De manera inseparable al Plan Urgente que planteamos, tendría que revisarse cuál es el estado de los profesionales de la educación. Este punto no sólo atañe a la necesaria formación permanente del profesorado, sino al reconocimiento profesional y social de los docentes, cuestión que sí proclama en su título el objetivo 11 del Plan de Acción 2010-2011, aunque entre las ocho medidas que el objetivo incluye y respecto al profesorado de la enseñanza pública no encontramos otra alusión al tema que la reiterada promesa de *establecer el marco básico del Estatuto Docente*. El resto de las medidas que se proponen están en relación a la formación inicial y permanente del profesorado, o a la intención de promover una mejora continua en los procesos de aprendizaje. No podemos sino manifestar nuestro interés y aplauso ante cualquier medida que se proponga impulsar la actualización científica y pedagógica del profesorado que redunde en una mejora de la enseñanza; pero el problema de nuestro sistema educativo no radica en el grado de formación de sus docentes, sino en las condiciones en que se desenvuelve su tarea educativa, unidas a su propia situación de falta de cauces para un adecuado desarrollo profesional. Sobre estas últimas proposiciones adversativas, el objetivo 11 guarda silencio. Y es una pena, porque siempre hay que recordar que el recurso más importante de cualquier sistema educativo sigue siendo el profesorado, ya que de él dependen, en buena medida, los resultados del propio sistema. En este sentido es tan valiosa su implicación motivada.

El recurso más importante de cualquier sistema educativo sigue siendo el profesorado, ya que de él dependen, en buena medida, los resultados del propio sistema. En este sentido es tan valiosa su implicación motivada.

Para terminar con un resumen, el Plan Urgente que aquí hemos bosquejado necesitaría fijar un marco de carácter básico de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria que, consensuado y asumido por las Comunidades Autónomas, asegurara una dotación de los recursos suficientes y permitiera reducir el número de alumnos por clase. Estamos convencidos de que, incentivando la implicación activa del profesorado y ensanchado la autonomía organizativa de los centros, sería posible una adaptación real de los elementos curriculares a la variedad y las características de los alumnos y alumnas de ESO. Empezaríamos así un camino correcto que, a través de un refuerzo significativo en la adquisición de las competencias básicas, nos llevaría hacia eso que llamamos éxito escolar en los niveles de educación obligatoria, que no es otra cosa, ni nada menos, que premisa indispensable para una plena realización personal.

Sabemos que el fracaso y el abandono escolar prematuro no tienen sus únicas causas en la institución escolar y que el sistema educativo no es el responsable único de ellos, pero es dentro de ese sistema donde se produce ese lamentable fenómeno. Algo no habremos hecho bien, o muchas cosas faltan por hacer, para que esa realidad siga ensombreciendo el panorama de la educación en España y originando unos resultados sociales altamente perturbadores ■

Breve currículum

Pedro Sáenz Almeida es Catedrático de Latín en el *IES Calatalifa* de Villaviciosa de Odón. Tiene publicados numerosos trabajos y materiales pedagógicos en relación con su especialidad. Ha impartido cursos para formación del profesorado y conferencias de divulgación del mundo clásico. Ha coordinado el grupo de redacción del currículum de Latín y Cultura Clásica de la ESO, y el de Latín y Griego de Bachillerato en la LOE. Es Presidente del Instituto de Teatro Grecolatino de Madrid. Actualmente forma parte del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CCOO.