

# ANÁLISIS DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

## ANALYSIS OF THE NEW EDUCATIONAL ACT IN SPAIN

ANTONI ARASANZ MAYOLAS<sup>1</sup>  
 Universidad Internacional de Cataluña  
 Barcelona, España  
[aaarasanz@uic.es](mailto:aaarasanz@uic.es)

Recibido: 28/10/2013 Aceptado: 05/04/2014

### RESUMEN

*El Gobierno del Estado español planteó en 2012 una nueva reforma educativa (la séptima en treinta años) mediante la redacción y la tramitación del anteproyecto de ley orgánica que lleva el título de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce). Se señala que los objetivos de esta reforma son: Reducir el abandono escolar prematuro y mejorar la tasa de población que termina la educación obligatoria, fomentar la empleabilidad, mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias, incrementar la autonomía de los centros docentes, intensificar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.*

*Durante el período de tramitación del anteproyecto de ley, el Ministerio dio a conocer hasta tres versiones diferentes del texto de la disposición, con fechas 25 de septiembre de 2012, 3 de diciembre de 2012 y 14 de febrero de 2013, en cada una de las cuales se introducían nuevas modificaciones sustanciales. Finalmente se presentó el Proyecto de Ley al Parlamento y al Senado de España, siendo aprobada la ley el 9 de diciembre de 2013 con el nombre definitivo de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce). Este trabajo analiza el contenido de la nueva ley.*

### PALABRAS CLAVE

*NUEVA LEY, ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, EVALUACIÓN, AUTONOMÍA, NUEVAS COMPETENCIAS*

### ABSTRACT

*This review examines the content of the new law in Spain. Last year, the Spanish Government expressed their intention to implement a new educational reform –the seventh in thirty years–. They wrote and processed the law draft entitled Organic Law for Quality Education Improvement (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Lomce). The main objectives of the new law are the reduction of school dropout and the improvement of the rate of success in mandatory education. To promote employability, to increase the knowledge in priority subjects, rise schools autonomy, enhance the use of new information and communication technologies and promote foreign languages learning.*

*During the procedure of the new law, the Ministry of Education released up to three drafts, dated on September 25th 2012, December 3rd 2012 and February 14th 2013 respectively. Substantial amendments were introduced in each of them. Once the bill was reviewed by the Spanish Senate and Congress, it was approved on December 9th 2013, and it was named “Organic Law for Quality Education Improvement” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Lomce).*

---

<sup>1</sup> Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. Actualmente es profesor de Política educativa.

**KEY WORDS**

*NEWLAW, ORGANIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM, ASSESMENT, AUTOMOMY, NEW COMPETENCES*

**INTRODUCCIÓN**

Este informe presenta un análisis sobre los aspectos más significativos, y polémicos, de la LOMCE y las valoraciones correspondientes y que podemos fijar en seis puntos:

- a. La nueva distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA).
- b. La estructura organizativa de las diferentes enseñanzas y la distribución curricular de las mismas.
- c. La evaluación del sistema y las evaluaciones finales de primaria, ESO y bachillerato.
- d. La formación profesional.
- e. La organización y la gestión de los centros.
- f. Otros aspectos del análisis

A través de estos seis puntos nos planteamos interrogantes ¿Qué problemáticas plantea esta ley? ¿Cómo se han afrontado hasta este momento? ¿Cómo podrían superarse? ¿Qué propuestas podrían mejorar esta ley?

**MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

La primera consideración general que se desprende de la Lomce es que parte de una visión negativa del actual sistema educativo. Entre otros argumentos, afirma que no permite mejorar la calidad, que el sistema está estancado según muestran los datos de estudios internacionales (PISA)<sup>2</sup>, que la reforma es necesaria para disminuir el abandono escolar prematuro, que las evaluaciones externas estandarizadas a nivel estatal son la única medida para mejorar de una manera más directa la calidad, que se debe superar la rigidez del sistema actual, además de otras razones que expone en los considerandos iniciales.

Por todo ello, la reforma educativa incluye:

- a) Un conjunto de medidas que mejore las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades.
- b) Un abordaje de los principales problemas detectados en el sistema educativo español, sobre resultados objetivos de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.

---

<sup>2</sup> PISA (Programme for International Student Assessment). (2012). Resultados año 2012. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

- c) Una mirada hacia los sistemas educativos de nuestro entorno, que sugiere la simplificación del currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, el incremento de la transparencia de los resultados y rendición de cuentas, y la cultura del esfuerzo.
- d) Una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) equilibrada, sostenible en el tiempo y consensuada a través de la participación de todos los sectores políticos, sociales y educativos.
- e) Un conjunto de medidas para que nuestro país se sitúe en el ámbito educativo internacional en la posición que le corresponde, se mejore la formación y preparación de nuestros estudiantes y podamos converger hacia los objetivos europeos en educación de la Estrategia Europa 2020.

Ante este planteamiento de la Ley, se puede objetar que las propuestas de mejora siempre deben ser bien acogidas por la comunidad educativa pero por la falta de diálogo del ministro y ante la poca fiabilidad de las propuestas planteadas, podemos ver que ha habido una acogida nada favorable a las nuevas propuestas; los partidos de la oposición están completamente en contra, así como el profesorado, sindicatos y asociaciones de padres y madres, tanto de escuela pública como privada, prácticamente toda la comunidad educativa.

El texto de la Ley consiste en una exposición de motivos, un artículo único que establece las noventa modificaciones del articulado de la LOE<sup>3</sup>, diecinueve modificaciones de disposiciones adicionales, cinco disposiciones adicionales nuevas, dos disposiciones transitorias, y seis disposiciones finales. La mayoría de las modificaciones sustituyen los artículos de la ley vigente por una nueva redacción, pero también añaden nuevos apartados y nuevos artículos y se suprimen frases o párrafos muy concretos. Así pues, con esta peculiar técnica normativa, consistente en un solo artículo, se evita la redacción de un articulado global y coherente, pero se formula un conjunto tan grande de enmiendas que se modifica en esencia el articulado de la LOE, ley aún vigente, y sistemáticamente la invalida. También la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) de 3 de julio de 1985<sup>4</sup> es objeto de algunas modificaciones y supresiones:

- a. DEROGA la disposición adicional 1 y MODIFICA los arts. 54, 56, 57 y 59 a 61 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (Ref. BOE-A-1985-12978).
- b. MODIFICA Y AÑADE determinados preceptos y
- c. SUPRIME la disposición transitoria 19 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (Ref. BOE-A-2006-7899).
- d. Art. 42.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (Ref. BOE-A-2001-24515).

3 MECD. (2006) Ley Orgánica de Educación. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

4 MECD. (1985). Ley orgánica para la regulación del derecho a la educación. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

- e. Disposición adicional 8 de la Ley Orgánica 8/1980, de 22 de septiembre (Ref. BOE-A-1980-21166).

La segunda consideración general es que la Lomce introduce cambios sustantivos respecto de las bases sobre las que se ha sustentado hasta ahora el sistema educativo, ya que de un sistema educativo comprensivo, inclusivo y descentralizado se pretende pasar, como iremos viendo en el análisis, a un sistema seleccionador, segregador y centralizado. Estas modificaciones son enormes y de carácter completamente involucionista en términos pedagógicos, competenciales y democráticos, y muy especialmente en términos referentes al tratamiento de la lengua, la literatura y la especificidad cultural de las autonomías históricas con lengua propia (Cataluña, Galicia y Euskadi)<sup>5</sup>.

La nueva ley excede en el detalle, la concreción y la reglamentación, y recoge concreciones propias de un real decreto o una orden de despliegue, por lo que es extremadamente difícil hacer interpretaciones flexibles, adaptar la norma a circunstancias y situaciones cambiantes y ajustarse de manera dinámica y eficaz a circunstancias futuras y situaciones no previstas inicialmente. La intencionalidad de detallarlo todo por ley no admite otra interpretación que la voluntad de no hacer posible la introducción de modificaciones y, sobre todo, que no se puedan hacer despliegues diversos o políticas educativas propias por parte de las administraciones educativas autonómicas. Se reducen así drásticamente las competencias educativas de las comunidades autónomas, para que se refuercen las del Estado y se recuperen las ya transferidas<sup>6</sup> anteriormente. Lo que fue un éxito de la democracia después de la dictadura del General Franco, la descentralización, parece ser el nuevo paradigma político del gobierno del Partido Popular.

La tercera consideración general es que la misma naturaleza y el lenguaje empleado en el proyecto ponen de manifiesto la falta de consenso profundo sobre la educación y su papel en la sociedad que caracteriza al Estado español y su cultura, que ha llevado históricamente a la proliferación de leyes educativas de inspiración fuertemente ideológica<sup>7</sup>. Las diferentes leyes educativas estatales<sup>8</sup> promulgadas en los últimos lustros no han conseguido tener el consenso mayoritario de las formaciones políticas y, por tanto, la fuerza de las mayorías parlamentarias se emplea para promulgar nuevas leyes que modifican el sistema educativo con el pretexto de reformarlo. Esta dinámica es contraproducente y agita periódicamente el sistema educativo, que precisamente necesita trabajar con una clara proyección de futuro y planteamientos a largo plazo. Si bien hay que mejorar y adaptar

5 Regiones históricas con lengua propia y con competencias plenas en enseñanza que ahora quiere recuperar el Gobierno español.

6 Recordamos que España está compuesta actualmente por 17 comunidades autónomas que tienen competencias plenas en educación que se reflejan en los estatutos autonómicos respectivos. Algunas de ellas incluso han desarrollado leyes propias de educación, como es el caso de Cataluña, donde se ha estructurado el sistema a través de la LEC (Ley de educación de Catalunya aprobada en el 2009).

7 Todos los partidos políticos en la oposición niegan el planteamiento de la nueva ley e incluso han firmado un acuerdo, todos ellos, que en el momento de que no posea, el Partido Popular, la mayoría parlamentaria, derogarían la Lomce.

8 En los últimos 30 años en España se han redactado 7 leyes de educación a nivel nacional lo que conlleva una desorientación enorme. Ninguna de ellas ha sido elaborada a través de un pacto escolar a pesar de los intentos de los distintos gobiernos. Estas leyes son: Loece, LODE, Logse, Lopagce, LOCE, LOE y Lomce. De estas leyes 5 han sido promulgadas por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el resto por el Partido Popular (PP) de inspiración liberal conservadora.

algunos aspectos de la normativa básica, no es positivo ni necesario reformar completamente todo el sistema tan a menudo. La Lomce que propone el Gobierno del Estado no aporta nada positivo en la medida en que no modeliza los problemas, ni responde a ninguna prospectiva de futuro, ni libera el potencial existente en el sistema educativo; por el contrario, le atenaza por su reglamentación extrema y su desconfianza hacia el sector educativo y la sociedad en general. En este sentido, conviene hacer constar que no ha existido un proceso de debate previo a la elaboración de la ley con la participación de la comunidad educativa y los agentes sociales, como se había hecho con las leyes educativas anteriores<sup>9</sup>, aunque también hay que decirlo, con pocos resultados. En el caso actual de la Lomce el proceso ha sido unidireccional, no ha habido posibilidad de proponer cambios ya que no se ha aceptado un debate en igualdad.

Es evidente que en España el posible pacto educativo es de difícil consenso y, hasta ahora, a nivel del Estado, no se ha conseguido a pesar de algunos intentos. Entre otros, lo intentaron la Fundación Encuentro (1997) donde hubo un acuerdo previo de todas las instituciones sociales de la comunidad educativa y que recibió el nombre de Declaración conjunta a favor de la educación<sup>10</sup> y que no fue aceptada por la Ministra de educación titular en aquel momento (Sra. Esperanza Aguirre); y otro intento importante fue el dirigido, en este caso, por el Ministro de educación Sr. Ángel Gabilondo (PSOE) que tuvo poco éxito ya que no logró el consenso deseado con los distintos partidos políticos ni con los sindicatos.

Asimismo, no ha habido un análisis profundo de las causas de la situación actual -sólo de ciertas estadísticas-, ni de los posibles procesos de transformación pedagógica que pueden llevar a resultados mejores<sup>11</sup>. La Lomce se caracteriza por la ausencia de diagnósticos precisos y prospectivos sobre el aprendizaje y el llamado fracaso escolar, que se contrapone con la obsesión por mejorar los resultados en comparativas internacionales como PISA. La mejora de la posición del Estado en los rankings internacionales aparece como el primer objetivo de la ley, el segundo es la centralización competencial y la laminación de la posibilidad de que las comunidades autónomas puedan tener políticas propias.

Un último considerando, es lograr la preeminencia absoluta del castellano y la extensión de una cultura homogénea de matriz castellana en todo el territorio estatal. En este sentido, un aspecto del proyecto es el menosprecio hacia la lengua catalana, que queda reducida a una simple materia de libre designación por parte del Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña con lo que se imposibilita la continuidad de la escuela inclusiva y del modelo actual de inmersión lingüística de Cataluña<sup>12</sup>, y establece la segregación de los alumnos por razones de lengua cuando esta ha sido una base de integración para toda la inmigración que Cataluña ha recibido y recibe asiduamente. La inmersión lingüística es la metodología que se ha usado en Cataluña para fundamentar el conocimiento, el aprendizaje, sobre la lengua propia de la Autonomía. El objetivo final es

9 La más clara demostración del poco debate educativo es que a pesar de haberse presentado más de 700 enmiendas al debate en el Parlamento español sólo se han debatido 20 enmiendas de las cuales 19 pertenecían al propio Partido Popular.

10 Fundación Encuentro. (1997). *Declaración conjunta a favor de la educación*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26208>

11 No se ha trabajado el informe McKinsey que a nuestro parecer es necesario contemplar por aportar soluciones pedagógicas aplicables a los distintos sistemas educativos que analiza PISA.

12 Arenas, J y Muset, M. (2007). *La immersió lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

que los alumnos al llegar a la finalización de la formación básica (cuarto curso de la ESO) conozcan en igualdad de condiciones las lenguas propias del Estado español: castellano y catalán, y esto se ha conseguido con gran éxito debido a la inmersión lingüística, ya que esto ha permitido la inclusión social de todos los habitantes de Cataluña: las dos lenguas son conocidas por todos.

## PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA

Este estudio parte de la colaboración del investigador con los interesados locales para formular y proponer soluciones a un problema. A través de una investigación democrática planteamos un proceso de investigación cogenerativa, según Greenwood y Levin (1998). El recorrido circular va de las ideas a la investigación, de la investigación a la interpretación y de la interpretación a la práctica. Se enmarca en el paradigma de los estudios culturales, en que la teoría toma forma de crítica social y análisis histórico y el tipo de narrativa es la teoría cultural como crítica (Denzin & Lincoln, 2012).

El método utilizado ha sido el análisis de contenido que me ha proporcionado la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso, controlando al máximo la subjetividad en la que puede caer este método. Para ello he contrastado mis opiniones con los colegas de departamento de organización y políticas educativas así como con los del departamento de ciencias jurídicas, mediante cuatro encuentros: al inicio del estudio para discutir el planteamiento y al final del estudio para contrastar el informe final; los otros dos encuentros fueron para discutir los antecedentes históricos y hasta dónde debe llegar el análisis y otro encuentro para contrastar las primeras conclusiones del estudio principal. Además de procurar la *objetividad*, este contraste ha ayudado a la sistematicidad, con la finalidad de impedir cualquier selección arbitraria que pudiera retener solamente aquellos elementos que estuvieran de acuerdo con mis tesis iniciales (Pérez Serrano, 1994). Además de los *contenidos manifiestos* he procurado descubrir los *contenidos latentes*, apoyándome en los primeros.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### **La nueva distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA)**

La Ley introduce cambios profundos en el modelo de distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA) que se ha desarrollado durante treinta años. Del modelo tradicional de competencias compartidas, que se podría denominar horizontal, según el cual el Estado fija los elementos básicos y las CCAA pueden ejercitar sus competencias en el despliegue, se pasa a un modelo completamente vertical, en el que el Estado se otorga competencias absolutas, como es el contenido, el horario mínimo y los criterios y las pruebas de evaluación de una serie de asignaturas comunes en todo el territorio nacional (las que se denominan troncales, que se consideran más importantes y constituyen la gran mayoría de materias del currículo), hasta el punto

de que puede impedir “de facto” que las CCAA desarrollen políticas propias en materia educativa tal como se había hecho en los últimos treinta años.

La pretensión de recuperar las competencias educativas por parte del Estado supone alterar radicalmente la distribución competencial vigente en detrimento de las competencias de las administraciones autonómicas y representa una centralización contraria al espíritu constitucional: el artículo 27 de la Constitución española<sup>13</sup> establece que los poderes públicos realizan una programación general de la enseñanza, es decir, una normativa básica y de mínimos. El Tribunal Constitucional ha reiterado que la finalidad de la competencia estatal relativa a las enseñanzas mínimas es fijar un nivel mínimo de homogeneidad para conseguir así una formación común de todos los escolares en un determinado nivel. Desde un punto de vista jurídico, hay que añadir que una ley orgánica no puede atribuir competencias al Estado alterando el régimen competencial que instituyen la Constitución española y los Estatutos de Autonomía de las diversas regiones de España. Esta es una de las razones por lo que ya se ha anunciado, por parte de alguna Comunidad autónoma (Cataluña, País Vasco), iniciar un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, por entender que la nueva ley no respeta aspectos básicos de convivencia.

En relación al currículum, de todas las leyes aprobadas hasta este momento, destacaba el aspecto competencial básico iniciado con la LODE (1985)<sup>14</sup>, el Estado determina el 55% del currículum a las comunidades autónomas con lengua propia, donde la haya, y el resto es competencia de la comunidad. Con la nueva propuesta normativa, en el caso de Cataluña con su Estatuto de autonomía<sup>15</sup>, que establece la competencia compartida de la Generalitat<sup>16</sup> en materia de programación de la enseñanza, su definición, la evaluación general del sistema educativo y el establecimiento de planes de estudio y de ordenación curricular, se vacía de contenido (Calderhead, 2002).

La Lomce establece categorías de asignaturas en la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato: las troncales y las específicas, que determina totalmente el Estado, y las de libre configuración autonómica, que pueden establecer las comunidades autónomas y que incluyen la lengua propia. En cambio, en educación infantil, formación profesional y enseñanzas artísticas se mantienen los porcentajes anteriores, vigentes desde la LODE. El Estado asume también las competencias sobre otros aspectos que actualmente son de las CCAA: regulación de las pruebas de acceso a la formación profesional y exenciones de las partes de las pruebas, el procedimiento de notificación de becas y ayudas, etc. Esto obedece a una clara intencionalidad de homogeneización del currículum, que se confirma por el hecho de que el Estado se reserva la competencia de las evaluaciones individualizadas y estandarizadas. Hasta ahora, el Estado se reservaba las evaluaciones muestrales y dejaba las evaluaciones censales para las autonomías. En Cataluña ya hace muchos años que se están realizando en los niveles de sexto de educación primaria y en cuarto de educación secundaria obligatoria.

13 BOE (1978). Constitución española. <http://www.boe.es/>

14 BOE (1985). Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

15 Estatuto de Autonomía de Cataluña. (2006); Aprobado, y modificado por la sentencia STC 31/2010 de 28 de junio de 2010. [https://www.google.es/?gws\\_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revi=1300613199](https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revi=1300613199)

16 Generalitat es el nombre que recibe el Gobierno de la Autonomía de Cataluña.

Una de las motivaciones que el Ministerio esgrime para recentralizar las citadas competencias en educación es que, a su criterio, hay grandes diferencias en los resultados obtenidos por el alumnado y entre los sistemas educativos de comunidades autónomas<sup>17</sup>. Si esto fuera cierto, las CCAA que no tienen lengua propia y que durante los veinte años de aplicación de las enseñanzas mínimas actuales han tenido un 10% más de los contenidos y horarios que el Estado determina, tendrían unos resultados por encima de las CCAA bilingües; en cambio, los datos de PISA 2012<sup>18</sup> sitúan las CCAA con lengua propia por encima de la media. En consecuencia, el aumento de los porcentajes de las enseñanzas mínimas no tendría relación directa con la mejora de resultados y, por tanto, parece que estas diferencias se producen por motivos mucho más profundos y diversos, como tampoco se pueden atribuir al reparto de competencias, tal como se argumenta en la Lomce. Una cosa es que el sistema educativo español deba ser homologable, y otra bien distinta es la pretensión de que sea totalmente homogéneo, ya que se contradice con la realidad y se justifica exclusivamente por motivos ideológicos. Cada comunidad autónoma debe tener capacidad suficiente para desarrollar los aspectos básicos y comunes del currículo de las distintas enseñanzas como ya está establecido actualmente la Ley vigente.

El Gobierno parece olvidar que de acuerdo con el marco jurídico definido por el Estatuto de Autonomía, la Generalitat tiene actualmente un régimen de competencias educativas compartidas que debe mantenerse. La centralización que la Lomce promueve, además de no tener fundamento pedagógico, puede hacer peligrar la ruptura de uno de los equilibrios constitucionales más importantes que se establecieron durante la transición democrática que fue cuando se consolidó la organización del Estado en comunidades autónomas<sup>19</sup>. Preocupa la intención clara de la Administración central de asumir la dirección de los temas que entiende que son importantes y dejar que las comunidades autónomas administren aquellos temas que considera menores, o bien que se ocupen exclusivamente de problemas de gestión, un papel residual totalmente contrario al principio de subsidiariedad, que no se ha olvidado es uno de los principios rectores de la Unión Europea.

El proyecto Lomce, además, desprecia el papel de las administraciones locales, que ni siquiera considera como a parte de las administraciones educativas, y deja sin contenido las competencias educativas que les corresponderían a las Autonomías. De acuerdo con lo que establecen el Estatuto de autonomía y la Ley de Educación propia, los entes locales tienen la condición de Administración educativa en el ejercicio de las competencias propias. Las consecuencias de no tener en cuenta las administraciones locales en la gestión del sistema educativo son negativas y perjudiciales, tanto para la cohesión del sistema como para la satisfacción de los requerimientos y especificidades de ámbito local.

La autonomía de los centros educativos es otro ámbito que la Lomce reduce significativamente lo que ya existe: los centros educativos dispondrán de autonomía en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales para asegurar la equidad y la excelencia de la actividad educativa.

---

17 Al Gobierno acostumbra a decir que en España hay 17 sistemas educativos distintos, uno por Autonomía.

18 PISA (2012). Resultados 2012. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012/pisa2012keyfindings.htm>

19 El Estado español dibujó un nuevo mapa interno a través de las Autonomías a partir de la aprobación de la Constitución española (1978).

Con todas estas previsiones, los centros pierden competencias en la capacidad de definir proyectos educativos adaptados a las necesidades particulares del alumnado, en el desarrollo de las concreciones del currículo, en la evaluación y en la decisión sobre las titulaciones. Es significativo que, de acuerdo con la Lomce, las decisiones sobre la planificación, que incluye la aprobación del proyecto de centro, el plan anual y la memoria, pasen al director en detrimento del consejo escolar de centro, que deja de ser un órgano de gobierno para pasar a ser un órgano meramente consultivo y no de gestión.

Paradójicamente, estas previsiones del articulado del proyecto Lomce se contradicen con la afirmación que figura en el preámbulo en el sentido de que el aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados.

### **La estructura organizativa de las diferentes enseñanzas y la distribución curricular**

Partiendo de la afirmación genérica, algo confusa y no siempre justificada<sup>20</sup> se manifiesta la existencia de una falta de señalización externa, una débil autonomía de los centros docentes en toma de decisiones, un bajo nivel en lenguas extranjeras, una baja tasa de titulados en secundaria, un abandono educativo temprano, aumento de paro juvenil, escasa elección de ciclos de FP, y que los países que mejoran la calidad del sistema educativo han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales y la flexibilización de los itinerarios. El ministerio no se ha planteado ver dónde se producen las deficiencias y ha trazado una línea recta que afecta a todas las comunidades autónomas incluso donde no se dan estas situaciones negativas que apunta en su planteamiento. La Lomce efectúa cambios sustanciales en la estructura de las etapas de primaria, ESO y bachillerato, y configura una reforma curricular que clasifica las asignaturas por categorías<sup>21</sup>. Esta nueva clasificación de las asignaturas en términos de “Dependencia administrativa” deja las comunidades autónomas sin capacidad de establecer contenidos, salvo la lengua propia y otra materia. Concretamente, figuran dentro de la categoría de asignaturas troncales las consideradas instrumentales (lengua castellana y literatura, matemáticas y primera lengua extranjera) y las consideradas “importantes” (ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, en primaria; biología y geología, física y química, geografía e historia, en ESO). Es una clasificación de asignaturas arbitraria, que parece no obedecer a justificaciones pedagógicas sino a motivaciones políticas, y que otorga al Estado el control prácticamente total del currículo, porque se reserva todos los contenidos de las materias troncales y determina los elementos evaluables, es decir lo que cuenta, de las materias específicas, y así se asegura el control centralizado de, al menos, el 80% del currículo en todo el territorio nacional. Hasta ahora, las leyes daban la posibilidad de que la Autonomía con lengua propia desarrollaba el 45% del currículum y el resto dependía del Estado y el 100% era evaluado por la Autonomía. En la presentación actual, el Estado se reserva el 100% del desarrollo y de la evaluación del currículum tron-

20 MECD. (2013). Lomce. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

21 MECD. (2013). Lomce. Ver apartados 8 y 9. <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

cal. Para el resto de asignaturas el Estado se inhibe y deja la gestión a las Comunidades autónomas<sup>22</sup>.

La Ley establece para las materias troncales unos horarios mínimos, ampliables por la Administración General del Estado, y no máximos, lo que condiciona el horario del resto de asignaturas, que pueden quedar relegadas a materias residuales del currículo o darse la paradoja de la desaparición en el currículum ofertados por centros pequeños que estén faltos de recursos. Esto afecta especialmente a las específicas y de libre configuración autonómica, entre ellas la lengua y literatura de la autonomía con lengua propia. El Ministerio debería limitarse a determinar las áreas y materias de cada etapa y fijar el contenido básico de las enseñanzas mínimas, como hasta ahora. Por ejemplo, la materia de lengua catalana y literatura, propias de Cataluña, quedará en desventaja respecto de la de lengua castellana y literatura, perdiendo la igualdad que hasta la actualidad las ha caracterizado.

Desaparecen del currículo las materias de educación para la ciudadanía y de ética como obligatorias para todo el alumnado, tan necesarias para, entre otros fines, identificar conceptos clave del sistema democrático, su funcionamiento y sus instituciones, y quedan en un segundo plano las materias más creativas y artísticas (educación plástica y visual, música y tecnología) o las que tienen un fundamento más humanístico o reflexivo (filosofía o cultura clásica)<sup>23</sup>. Estos cambios en el currículo son rechazables porque responden exclusivamente a cuestiones puramente ideológicas, y no a la necesidad de una educación amplia y equilibrada. Igualmente, es preocupante que se sitúen las materias relacionadas con la aplicación de las tecnologías en los recorridos o trayectorias que se consideran menos académicos, dada la importancia que estas materias tienen en todos los ámbitos de la sociedad actual.

El “modelo pedagógico “ que la Lomce plantea confía la mejora de la calidad de la educación en la presión de los exámenes y pruebas externas, en lugar de la mejora de las prácticas educativas. No hace falta decir que no podemos obviar el debate de calidad igual a resultados, calidad igual a reducción del fracaso escolar, calidad igual a un conjunto de indicadores que aporten algo más que solo un mero número, donde los valores, la calidad humana, la equidad, estén presentes.

En el ámbito de la equidad sorprende la propuesta sobre la segregación temprana del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o de encaje en la institución escolar y sin ofrecer recursos para el tratamiento de la diversidad. En ningún caso tiene en cuenta el trabajo por competencias básicas, aceptado ampliamente en los sistemas educativos de los diferentes países de la Unión Europea y la OCDE<sup>24</sup>, consolidado en los últimos años e imprescindible en la sociedad actual, como tampoco la autonomía de los centros para desplegarlas y concretarlas; por todo esto, es previsible que el nuevo currículo uniformizado y excluyente que se propone no lleve al éxito educativo, dado que no permite que se adapte a la realidad más cercana a los alumnos, sino que, al contrario, termine comportando un incremento del fracaso escolar. Se produce en este caso la incongruencia de añadir

22 MECD. (2013). Lomce, apartado 10, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

23 Proyecto Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Borrador 10/12/2013). No accesible.

24 Las evaluaciones del Informe PISA están elaboradas a través del trabajo por competencias.

en la Ley el punto 16 que modifica el artículo 27 de la LOE que queda redactado como “Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.” Cuando en realidad lo que viene a decir el artículo en cuestión es que los alumnos que no superen el tercer curso de la ESO se incorporen a estos programas con la finalidad de acceder a la formación profesional básica o inicial. Con esto se repite el gran error de la Logse<sup>25</sup> ya que se crea una formación profesional residual que no aporta cualificación al alumno. Volvemos a desmerecer el verdadero valor de la formación profesional.

La nueva ley plantea modificaciones en la estructura de la etapa de educación primaria y del currículo del todo innecesarias. Organiza la educación primaria en cursos y no en ciclos como hasta ahora, cuando sería más adecuado mantener la actual estructura, porque se adapta a los ciclos evolutivos del niño y tiene en cuenta que la evolución personal del alumnado, no sigue necesariamente una progresión lineal que se ajuste al tiempo del curso académico y en este aspecto pierde importancia el llamado tiempo de la función tutorial para el acompañamiento del alumno en su proceso educativo. También configura una distribución de asignaturas que no respeta el marcado carácter global e integrador de esta etapa educativa, el papel secundario que se asigna a la lengua propia de la autonomía es inaceptable educativa y culturalmente, y lo es más aún por el hecho de que la inmersión lingüística ha sido reconocida por instancias educativas internacionales. Desglosar la actual área de conocimiento del medio en dos asignaturas (ciencias de la naturaleza y ciencias sociales) tampoco es adecuado, dado que las interrelaciones mutuas favorecen un aprendizaje que es global por naturaleza.

Sorprende que la educación artística sea opcional, dado que se trata de una forma de expresión básica que se ha de educar. En todo caso, la Lomce no resuelve el déficit principal de esta etapa, que es el desarrollo adecuado de la atención individualizada, de la atención a la diversidad, de la prevención de las dificultades de aprendizaje y, sobre todo, de la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, con sentido, ágil y potente.

La Lomce establece en cuarto curso de ESO dos itinerarios (“académico” y “aplicado”), con una nueva organización que rompe el modelo actual de educación comprensiva. Este aspecto, sumado al enfoque que da a la evaluación individual, modifica sustancialmente el sistema educativo obligatorio. Se crean vías diferenciadas en la secundaria obligatoria, cerradas, que no se comunican entre sí y que conducen a dos titulaciones diferentes, lo que se considera inadmisibles, además de técnicamente inconsistente, dado que la misma Ley afirma que el alumnado deberá poder alcanzar el nivel de las competencias básicas establecido para la educación secundaria obligatoria tanto para la opción de enseñanzas académicas como para la de enseñanzas aplicadas. Si las competencias básicas de la ESO son las mismas, debe haber un título único, es del todo dudoso que esta medida respete el principio de igualdad de oportunidades.

Según la Ley, la enseñanza común y obligatoria para todo el alumnado puede finalizar en el tercer curso de ESO. De hecho, a partir de segundo curso algunos alumnos ya se pueden derivar a programas de mejora del aprendizaje, las condiciones serán definidas por el Estado; la recomendación de diversos organismos, como la OCDE, de retrasar el momento de separar al alumnado de la enseñanza secundaria (hasta ahora en el caso es-

25 MECD (1990). Logse. <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

pañol era a la edad laboral, los dieciséis años) no se cumple en la futura ley.

La categorización de asignaturas, comentada ya en otro apartado de este análisis, en troncales, específicas y de libre configuración autonómica que el proyecto establece en la ESO rompe la distribución actual de materias del currículo con una parte obligatoria y otra optativa, que ha propiciado atender a la diversidad del alumnado de acuerdo con su desarrollo personal y sus intereses. Incluso, puede condicionar el futuro de los centros más pequeños y afectar la oferta educativa, ya que no podrán ofrecer la variedad optativa de asignaturas específicas.

En el bachillerato, tal como se plantea el currículo en la Lomce, es posible que algunos estudiantes no cursen asignaturas comunes que pueden ser importantes para determinados estudios posteriores. Es la primera vez que una ley orgánica incluye el detalle exhaustivo de la distribución de asignaturas por cursos en la etapa obligatoria. Esto conlleva que, si se pretende introducir modificaciones en esta distribución, habrá que recurrir a una nueva ley orgánica. Hasta hoy era norma que la ley se limitara a establecer el marco general y que luego un real decreto desplegara las asignaturas, como se había hecho hasta ahora en el entorno jurídico español a través del derecho administrativo pertinente.

Por lo tanto los cambios que la Lomce plantea dejan entrever en el fondo una concepción educativa anacrónica, con el establecimiento de itinerarios diferentes en la enseñanza obligatoria que comportarán la segregación del alumnado<sup>26</sup>, y con una categorización de asignaturas entre ámbitos del conocimiento que hoy en día no tiene sentido porque el aprendizaje es cada vez más global.

### **La evaluación del sistema educativo y las evaluaciones finales de primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato<sup>27</sup>**

El cambio normativo que la Lomce establece en la evaluación del sistema educativo y la evaluación del alumnado al final de cada etapa hace patente, más que en ningún otro aspecto, la voluntad que persigue la reforma de homogeneizar y uniformizar la educación en todo el Estado, recentralizar las competencias educativas de las comunidades autónomas y tener el máximo control posible del sistema educativo, en particular, las propuestas sobre evaluación demuestran una absoluta desconfianza respecto a la acción los centros educativos y los equipos docentes. El uso de la evaluación, entendida como un control de resultados externo que el Estado otorga, es como mínimo discutible y se contradice con la autonomía de centros que la misma ley, en el preámbulo, anuncia que quiere promover.

Al final de cada etapa educativa, excepto en primaria (aspecto que se cambió en los debates parlamentarios), se propone una evaluación externa que se puede considerar como una auténtica reválida, la Lomce no utiliza el término “ reválida “ posiblemente

---

26 Se prescinde de la aplicación de las 8 competencias básicas comunicativas (Competencia en comunicación lingüística., Competencia artística y cultural), metodológicas (Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital., Competencia matemática., Competencia de aprender a aprender), personales (Autonomía y iniciativa personal) y las que permiten la convivencia en el mundo (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, Competencia social y ciudadana).

27 MECD. (2013). Lomce, apartados 17 y 18, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

porque remite al sistema educativo de la dictadura<sup>28</sup>; prefiere una terminología moderna, como es “evaluaciones externas finales”, pero el concepto de fondo tiene una interpretación más fiscalizadora que de mejora. Así, pues, la Lomce presenta la evaluación externa como una herramienta para valorar el funcionamiento del sistema educativo y mejorar la calidad en conjunto, pero para ello la evaluación muestral sería el instrumento idóneo (no la censal de la totalidad del alumnado). En realidad, lo que se pretende es hacer evaluaciones individualizadas del alumnado con valor acreditativo y condicionante de su futuro académico. Además, disponer de resultados académicos al final de la etapa no permite incidir en el proceso de mejora dado que, cuando aplican las pruebas, el proceso formativo ya ha finalizado<sup>29</sup>.

El hecho de que sea obligatorio superar las pruebas externas finales para poder seguir estudiando implica que la enseñanza se acabe basando en los contenidos de las “reválidas” con el objetivo prioritario de superarlas. Esto conlleva, no sólo clasificar y seleccionar al alumnado, sino también condicionar todo lo que el profesorado enseña.

Diversos estudios<sup>30</sup> (entre otros los de Jaime Sarramona y Pere Marqués) señalan que las pruebas externas tienen un impacto sobre el currículo, en el sentido de que se produce una tendencia a adaptar o limitar la enseñanza a los aspectos que serán objeto de evaluación y conceder excesiva importancia a las habilidades o competencias necesarias para superar las pruebas. En definitiva, si estas pruebas son importantes para la obtención de los títulos, gradualmente el currículo se irá simplificando y adaptando hacia la superación de las pruebas. En el caso de Autonomías con una cultura propia es evidente que la no participación del currículum propio en las evaluaciones finales acabará provocando una pérdida de importancia de algunos contenidos y así podremos ver que autores literarios, artistas y otros aspectos, en suma la cultura misma, reconocidos en todo el mundo desaparecerán juntamente con el uso de lenguas milenarias.

En la educación básica no tiene ninguna justificación introducir dos evaluaciones de carácter censal; en el caso de la ESO, la acción tutorial debe ser suficiente para orientar a los alumnos hacia las opciones de las enseñanzas futuras y postobligatorias, por tanto, no debería haber una prueba para determinar qué estudios pueden hacer o no. Las pruebas finales de primaria y de ESO son innecesarias en una enseñanza obligatoria. En cuarto de ESO, para promocionar y obtener la titulación correspondiente, debe ser suficiente tener todas las materias aprobadas.

La Ley tiene prevista la creación y la publicación de ranking y clasificaciones de centros en partir de los resultados alcanzados por los alumnos en las evaluaciones individualizadas. Esta medida tendrá como efecto agravar las desigualdades y la fractura social y, por tanto, es del todo inaceptable en las etapas obligatorias de la formación. Hay que tener presente que en algunos países de nuestro entorno se prohíbe expresamente el uso de los

28 Este término dejó de usarse con la ley Villar Palasí (LGE, -Ley General de Educación-) en el año 1970 que es la última ley de educación de la dictadura franquista.

29 Nos encontramos en la Ley con el agravante que dichas pruebas de evaluación externa final, en el caso de la secundaria, serán para todos los alumnos incluso aquellos con evaluación negativa hasta dos materias siempre que no sean simultáneas lengua castellana y matemáticas.

30 Sarramona, J. (2006) *Competencies bàsiques*. [http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem\\_0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=es\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem_0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=es_ES), Marqués, P (2012). <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

resultados de las pruebas para elaborar clasificaciones de centros, aspecto que la LOE también establece en su redacción actual. Si se abre la vía para utilizar los resultados de las evaluaciones para establecer ranking de centros, este procedimiento puede conllevar el interés de los centros para seleccionar al alumnado o intentar expulsarlo del sistema lo antes posible a fin de que no contamine los resultados; en este aspecto se abre una serie de interrogantes sobre la ponderación de estos resultados cuando se refieran a zonas deprimidas o con un gran impacto de inmigración. En ningún caso representa una medida para la mejora de la calidad de la educación. Es mucho más adecuado el proceso actual que se está llevando a cabo, por ejemplo, en Cataluña, en el que, a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas, cada centro analiza conjuntamente con la Inspección educativa qué aspectos debe revisar, viendo si un centro necesita más profesorado o más especialista sobre temas determinados, porque el objetivo esencial de la evaluación externa del sistema debe ser aportar los elementos de análisis necesarios para permitir la mejora de cada centro en concreto y, por tanto, del conjunto del sistema.

La Lomce dispone que los alumnos de ESO y bachillerato puedan promocionar de curso con un máximo de dos materias con evaluación negativa. Este planteamiento es contradictorio con las recomendaciones de la OCDE, que apuestan por ofrecer atención individualizada al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje lo más pronto posible para evitar la repetición de curso. Este organismo ha llamado la atención a varios países, entre ellos España, por el elevado uso de esta medida de la promoción con insuficientes, que califica de costosa e ineficiente. Cabe señalar que a los 15 años, el 35% los estudiantes españoles ha repetido al menos un curso académico ante un 13% de media en la OCDE, y no es previsible que con la Lomce mejore este porcentaje, sino todo lo contrario.

Sobre el paso del bachillerato a los estudios universitarios, la Ley prevé la sustitución de las actuales pruebas de acceso (PAU)<sup>31</sup> por unos procedimientos de admisión que fijarán las universidades, además de la prueba de evaluación externa al final de bachillerato que la Lomce determina. Seguirá siendo necesario que las universidades organicen de manera conjunta una prueba de acceso, porque podría darse el caso de que cada facultad haga su propio proceso de admisión. Además, supondría para el alumnado haberse de examinar en cada una de las facultades que imparten los estudios que quisiera cursar lo cual no es físicamente posible. Veremos qué solución encontrará el Consejo Interuniversitario de cada Autonomía y como se coordinará con el resto del Estado.

## La formación profesional

La configuración de una doble titulación de graduado en ESO en función de las op-

---

31 Pruebas de Acceso a la Universidad. Tienen como Objetivo valorar la madurez académica, los conocimientos y las competencias adquiridas en el bachillerato.

Son la única prueba externa en el sistema educativo formulada coordinadamente desde las universidades, pero con la colaboración del Profesorado de secundaria.

La cualificación de la fase general de las PAU, junto con la media del bachillerato, da ponderadamente la nota de Acceso para acceder a estudios universitarios.

La nota de Admisión para cada título de Grado al que quiere acceder un estudiante tendrá en cuenta, además de esta nota de Acceso, las notas de las materias examinadas en la fase específica, debidamente ponderadas.

Los exámenes de las PAU se realizan a lo largo de tres días consecutivos en los que, de forma simultánea y descentralizada los estudiantes se examinan de las cinco materias correspondientes a la fase general y de un máximo de tres materias de la fase específica.

ciones “académica” o “aplicada” del cuarto curso originará previsiblemente una desconsideración social de la FP y la convertirá nuevamente en una enseñanza de segundo orden, orientado al alumnado con un supuesto talento menor (este hecho ya sucedió en la aplicación de la Logse ley que se implantó el año 1990 y comentado en un punto anterior de este mismo estudio). Esta medida de la Lomce tiende a desvirtuar y menospreciar el prestigio que la formación profesional ha logrado hasta ahora. Es fundamental que el acceso a la FP desde la ESO se mantenga a partir de un título único: graduado en ESO.

La Ley establece los ciclos de formación profesional básica (FPB) en sustitución de los actuales programas de cualificación profesional inicial (PCPI),<sup>32</sup> pero se debería posibilitar que el alumnado alcanzara las competencias de la enseñanza básica, y permitir obtener el título de graduado en ESO (sólo podrá optar a título mediante una evaluación expresa); también incluye la opción de una parte de formación práctica en centros de trabajo añadiendo un año a la FPB<sup>33</sup>.

También la estructura de la FPB debería reducir el peso de materias comunes y contenidos excesivamente académicos y, en todo caso, se podrían establecer algunas materias optativas orientadas a la obtención del título de graduado en ESO.

También se establece que la FP de grado medio debe contribuir a ampliar las competencias de la enseñanza básica, pero no es necesario introducir en el currículum materias instrumentales, porque las competencias se pueden ampliar dentro del currículo propio de cada titulación sin incorporar materias adicionales. De otro modo, se podría reproducir una estructura de las enseñanzas de FP similar a la de la ley del 70, con la incorporación dentro del FP de materias propias de la enseñanza básica que pueden ser poco motivadoras para el alumnado que curse estos ciclos. Además, este cambio de contenidos conlleva tener que modificar nuevamente el actual diseño y la estructura de los ciclos formativos de FP, cuando apenas se acaba de cerrar el proceso de elaboración de los títulos adaptados a la LOE y a la Ley de cualificaciones profesionales. Más acertado sería no rehacer otra vez los currículos recientemente implantados.

Si bien parece adecuado que se quiera impulsar la formación profesional dual, por lo que representa de relación entre los centros y las empresas y de adaptación a los requerimientos de los sectores productivos, cabe mencionar que el proyecto la anuncia de una manera muy imprecisa y generalista, sin entrar en los aspectos más críticos, tales como la aportación de las empresas o el régimen laboral que afectaría a los alumnos. Sería necesario prever que las prácticas de los alumnos de esta modalidad a las empresas fueran remuneradas y velar por que no se conviertan en una posible fuente de mano de obra barata. Por lo tanto, hay que considerar la normativa laboral y la integración en el sistema de cualificaciones y formación profesional de esta modalidad dual.

La Ley proyecta reservar al Gobierno del Estado la competencia de las condiciones y requisitos básicos para desarrollar la FP dual, que justifica por el hecho de que hay empresas instauradas en diversos territorios estatales. Es un ejemplo más de la voluntad centra-

32 Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE). Los programas de calificación profesional inicial (PCPI) se dirigen a jóvenes que han acabado la ESO y no han obtenido la titulación correspondiente.

33 MECD. (2013). Proyecto de Real Decreto por el que se regulan aspectos de la Formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales y se fijan sus currículos básicos. Madrid (en fase de publicación).

lizadora del Estado en materia educativa, porque cita esta realidad, pero esconde una mucho más importante, que no es otra que la formación profesional dual se inserta en el tejido productivo local y, por tanto, es evidente la necesidad de que se gestione íntegramente desde la Administración educativa autonómica, aplicando la normativa que corresponde al ámbito territorial en el que el alumno estudia y la empresa se ubica. En este aspecto se observa también el poco contacto del sistema con el ámbito empresarial. Nos estamos refiriendo a la necesidad de que el tejido empresarial conecte con el sistema para que este introduzca cambios que aporten formación cualificada a la formación profesional.

La Lomce establece que se puede acceder a un ciclo de grado superior mediante la superación de un procedimiento de admisión, si se está en posesión de un título de Técnico correspondiente a un ciclo de grado medio. En este sentido, habría que distinguir si el ciclo de grado medio de procedencia es o no de la misma familia profesional. Si se trata de acceder a un ciclo de grado superior de la misma familia profesional, el acceso debería ser directo. En cambio, si se trata de acceder al grado superior desde un ciclo de grado medio que no es de la misma familia profesional, sería necesario prever un procedimiento de acceso que permitiera comprobar que los alumnos disponen de las condiciones y requisitos mínimos necesarios para seguir adecuadamente las enseñanzas de formación profesional superior.

En todo caso, las pruebas de acceso o las pruebas que pueden formar parte de los procedimientos de admisión deben ser competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas que son las que mejor conocen el entorno en donde se va a desarrollar el futuro del alumno.

Las previsiones de regular el régimen de convalidaciones y equivalencias entre los estudios de FP y el resto de enseñanzas y estudios oficiales deberían incluir también la posibilidad de que la superación de ciclos formativos de grado superior permitiera convalidar determinados créditos de estudios universitarios que estuvieran relacionados. Esta es una medida que aportaría prestigio a la FP y establecería una relación estratégica entre la FP de grado superior y los estudios universitarios; de hecho esto ya sucede ahora con ciertos estudios de Formación Profesional de Grado Superior y la correspondencia establecida en los grados universitarios a donde acceden los alumnos. También es de destacar que se debe entender por acceso, obtener los requisitos que permiten ingresar en la universidad, mientras que se debe entender por admisión conseguir la plaza en la carrera y centro deseado. Por tanto, muchos estudiantes tienen acceso a la universidad y, sin embargo no tienen admisión en algunas carreras porque no consiguen plaza, pero este es otro problema que no corresponde estudiar aquí.

Cuando la Lomce dispone que corresponde a las administraciones educativas promover la especialización curricular de los institutos de educación secundaria, en el caso de la formación profesional es importante hacer compatible una cierta especialización de los centros para impartir determinados ciclos formativos con una adecuada distribución territorial de estas enseñanzas, con el fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades del alumnado. Habrá que esperar a la futura Ley de Formación Profesional que ya ha sido anunciada pero no se conoce aún.

## La organización y la gestión de los centros educativos

El proyecto modifica las funciones asignadas a los consejos escolares de los centros públicos y los claustros de profesores en el sentido de reducir considerablemente la participación la comunidad educativa en el funcionamiento, la gestión y el gobierno de los centros, de manera que quedan como órganos consultivos. Este cambio de funciones podría contravenir el principio de participación social en la programación de la enseñanza, presente en el artículo 27.7 de la Constitución española: "Los profesores, los padres y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". Hay que mantener la participación social como un principio del sistema educativo, al tiempo como factor de democratización que garantiza la atención a las necesidades sociales y como instrumento para favorecer la calidad de la enseñanza.

La concepción de la autonomía de centros que la Lomce promueve se basa en la concentración de las responsabilidades del centro en la figura de la dirección y en quitar competencias a los órganos colegiados, de forma que se minimizan las responsabilidades colectivas. La autonomía del centro que se propone es en realidad la autonomía del director, y así se llega a confundir el proyecto de dirección con el proyecto de centro. No se apuesta por proyectos elaborados por consenso entre los sectores de la comunidad educativa, a partir de los órganos colegiados. Así, pues, hay una deriva de la autonomía de centro hacia la asignación de responsabilidades individuales de la dirección, más que un avance hacia en instituciones colectivas, plurales y fuertes. Incluso, la evaluación de los centros y la mejora de resultados están ligadas a este concepto más personalista de la dirección, que es quien finalmente deberá rendir cuentas. En definitiva, la estructura de los centros se hace más piramidal y no tiene en cuenta la participación de la comunidad educativa.

En relación a la participación de los distintos sectores de la Comunidad educativa, se establece un nuevo procedimiento de selección de la dirección de los centros públicos que merma la representación de los miembros de los consejos escolares de centro en la composición de la comisión de selección y da un peso más relevante a la Administración. Esto supone una contradicción con los artículos de la LOE que se mantienen vigentes<sup>34</sup>, según los cuales se debe promover la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

El procedimiento de selección de la dirección de los centros públicos que la Lomce configura, valora el poder o la autoridad formal, pero no el poder informal o liderazgo pedagógico como una de las funciones más relevantes de la dirección, que viene dado por las características personales, conocimientos del contexto que se pretende dirigir, destrezas en comunicación e interacción, etc., aspectos que, en cambio, en alguna ley autonómica como la Ley de Educación de Cataluña<sup>35</sup> se destaca fehacientemente. En este sentido, es del todo perjudicial que la Lomce suprima el apartado de la LOE en el que se determina

34 La Lomce coexistirá al mismo tiempo que algunos artículos básicos de la LODE y la LOE que no quedarán modificados. Con esto, normativamente hablando, se arrastra una parte del articulado de distintas leyes orgánicas.

35 Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (2010) [http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca\\_ES&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES)

que el proceso de selección de la dirección debe permitir seleccionar el candidato más idóneo profesionalmente, con un mayor apoyo de la comunidad educativa y con una vinculación con el centro que debe dirigir. El proyecto INCLUD-ED del 6º Programa Marco de la UE<sup>36</sup> (2011), nos sirve como evidencia científica. También es admisible el trabajo realizado en la investigación en el marco del proyecto europeo “IPPE – Construcción de indicadores de participación de los padres en la educación obligatoria” financiado por el Programa de Aprendizaje y Permanente de la Dirección General de Educación y Cultura”<sup>37</sup>.

El Estado se reserva la competencia de determinar las características del curso de formación previo a la presentación de la candidatura a la dirección. Esta regulación debería recaer necesariamente en las administraciones educativas autonómicas, de lo contrario, se desprecian nuevamente las competencias educativas de Cataluña, al tiempo que imposibilita la innovación y el ajuste a las realidades propias de cada territorio.

Las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos que la Lomce prevé, entre las que destaca el proyecto educativo de especialización curricular, pueden conducir a una competencia entre centros y una diferenciación que puede tener como consecuencia aumentar la polarización social. Impulsar la competición entre los centros educativos sin una cultura de la evaluación (como existe en la cultura anglosajona) puede llevarnos a la desmotivación para aquellos que, a pesar de los esfuerzos, no consigan mejorar los resultados en los cuales, incluso, se prevé que se apliquen “medidas correctoras”. En todo caso, estas acciones de mejora deben promover que los centros educativos, en conjunto, sean referentes de calidad y deben asegurar que todos alcanzan los objetivos de equidad y de excelencia de la actividad educativa.

La motivación inicial que llevó a muchos investigadores -Alvariño *et al.* (2000)- a replicar a Coleman (1969) y Jencks (1972) fue la búsqueda de evidencias respecto de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos que sigue siendo una razón fundamental de su trabajo. Tratan de buscar nuevos diseños, nuevos procedimientos de control, nuevas metodologías, medidas más fiables y válidas y, en suma, superar las dificultades metodológicas para avanzar y encontrar consistencia en los resultados y, en consecuencia, dar respuestas más claras y operativas de la importancia de los factores escolares. La comunidad educativa parece necesitar razones evidentes de la importancia de su acción y los resultados apuntan efectivamente en esta línea. La investigación sobre eficacia constituye desde hace tiempo, pero más en la actualidad, un criterio especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros, ya que, si bien desde planteamientos teóricos podemos identificar y justificar un gran número de ellos, a la hora de seleccionar aquellos más relevantes existen otro tipo de criterios más objetivos que pueden impedir el que la evaluación sea una labor ardua y prolija cuya eficacia será dudosa. No es extraño encontrar en la literatura sobre el tema y en algunos modelos o planes, extensos listados de indicadores o variables a incluir en la evaluación de un centro, donde, si

---

36 El proyecto INCLUD-ED (2011) es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea.

37 RIZZLI, F. (Coord.) (2011). *L'implication parentale au sein de l'école: Nne approche inovante pour une education de qualité*. Paris: L'Harmattan.

bien todos ellos constituyen componentes del centro, no sería adecuado incluirlos en una evaluación de centros de las características que apuntamos. En este sentido, la calidad de la evaluación no está precisamente en recoger la mayor cantidad posible de información relativa al centro, sino en seleccionar aquellas variables que, desde planteamientos teóricos y fundamentados en un modelo, se puedan justificar como especialmente relevantes por la magnitud de su importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios si fuera necesario, por su importancia puesta de manifiesto en investigaciones empíricas y, en síntesis, por su contribución a una evaluación dinámica, operativa, de resultados y feedback inmediatos, y eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en el centro. Así pues, la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistemas de valores más comprensivos que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la evidencia empírica existente en relación al logro de los distintos productos. Pero este no es el planteamiento de la Ley, sencillamente realiza un examen final de etapa y saca conclusiones del sistema.

La Lomce mantiene el artículo de la LOE que dispone que el ejercicio de la autonomía no comporta ninguna exigencia económica para la Administración y, al mismo tiempo, prevé la asignación de recursos adicionales a los centros, condicionada a la rendición de cuentas y la justificación adecuada de estos recursos. El proceso que plantea debería ser atendido a la inversa, primero los centros presentan un proyecto y, en segundo lugar, la administración otorga los medios económicos; no parece lógico que estos recursos adicionales se tengan que justificar antes de recibirlos y difícilmente se podrán llevar a cabo los proyectos sin los recursos necesarios.

El texto del proyecto que se refiere a las normas de organización, funcionamiento y convivencia llega a detallar, incluso, medidas correctoras dirigidas al alumnado, como es la expulsión temporal o definitiva del centro, ante determinadas conductas que tienen la calificación de faltas muy graves, que también se detallan. Es evidente que este no es un contenido propio de una ley orgánica, como tampoco lo es determinar, a priori, las sanciones de expulsión, temporal o definitiva.

En este marco legal sólo se debería explicitar la previsión de que las normas de organización, funcionamiento y convivencia deben incorporarse a la programación general del centro, sin entrar en la reglamentación que es más propia de las normas de desarrollo, y considerando que la aplicación de sanciones debe ir acompañada de intervenciones educativas.

## Otros aspectos del análisis

Los alumnos que comienzan la enseñanza obligatoria en régimen de concierto educativo (modo de concertación económica, con fondos públicos, que acoge a gran parte de la enseñanza privada de España) la deberían tener garantizada a lo largo de toda su escolarización en primaria y ESO, sólo así se evitarían tramitaciones administrativas innecesarias y se daría seguridad jurídica a los centros y confianza en el futuro escolar de los hijos a la familia. Se considera del todo necesario que la futura ley prevea esta continuidad. De acuerdo con el ordenamiento normativo actual, la Administración educativa siempre puede actuar de oficio en el caso de que no se cumplan los requisitos establecidos para el concierto.

De las previsiones que el proyecto hace respecto al régimen y la duración de los conciertos de la formación profesional básica, parece deducirse que esta podría ser objeto de concierto y tendría carácter general, con una duración mínima de cuatro años. Si se mejorara la redacción en el sentido de confirmar que efectivamente es así, la valoración sería positiva. En la Lomce se propone un mínimo de 6 años para cada renovación de concierto. Las familias tienen derecho a asegurar la permanencia en un centro a lo largo de toda su escolaridad con los únicos cambios de la posible separación entre etapas distintas.

Respecto a la enseñanza de la religión, los integrantes de la comunidad educativa manifiestan opiniones y planteamientos diversos con relación a la presencia de esta asignatura en la enseñanza y en horario lectivo. En todo caso, se constata que el anteproyecto sigue las prescripciones del ordenamiento normativo vigente y los acuerdos suscritos entre el Estado y las confesiones religiosas mayoritarias. A este efecto solo recordar el Concordato/Acuerdo firmado entre la Santa Sede y el Estado español con fecha 3 de enero de 1979, acuerdo firmado después de la aprobación de la Constitución española pero antes de su aplicación en 1980.

En la nueva asignatura de valores éticos que la Lomce propone, habría que incorporar una buena parte de los contenidos relacionados con la actual "Educación para la ciudadanía", por lo que representa de fomento de valores y actitudes necesarios para una convivencia democrática. Recordamos en este apartado que con fecha de 16 de octubre de 2002 el Comité de Ministros del Consejo de Europa, Recomendación 12/2002) se hizo llegar a los Estados miembros una directiva sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, que señala que esta educación es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia y que, por lo tanto, no se puede desarrollar una ley sin hacer hincapié en ellos<sup>38</sup>.

En los apartados que hacen referencia a las tecnologías de la información y la comunicación, nuevamente el Ministerio se atribuye competencias que hasta ahora eran desarrolladas por las administraciones educativas autonómicas. En el proyecto de Lomce se lee que el Ministerio establecerá estándares que garanticen la interoperabilidad de los sistemas de información utilizados por las Administraciones educativas, establecerá los formatos de las herramientas y sistemas de apoyo al aprendizaje en el ámbito de los contenidos educativos digitales públicos, ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las administraciones educativas, y elaborará un marco común de referencia de competencia digital docente.

---

38 El 16 de octubre de 2002, El Consejo de Europa, a través de la Recomendación 12/2002 de su Comité de Ministros, apoyada por el gobierno español del Presidente Aznar, pedía a los gobiernos de los Estados que "hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas".

La Organización de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa han pedido, por lo tanto, a los Gobiernos que la educación en derechos humanos sea una asignatura en colegios y escuelas. Las recomendaciones internacionales del Plan de Acción establecen, además que su "estrategia de ejecución está dirigida en primer lugar a los Ministerios de Educación, a los que incumbe la responsabilidad primordial de la educación primaria y secundaria a nivel nacional". Es decir, que es un deber de gobierno, si quiere cumplir con sus obligaciones internacionales, establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución cuyo resultado final sea impartir educación en derechos humanos en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

En la Ley aparece incluso un apartado sobre medidas para potenciar y facilitar el aprovechamiento de los registros administrativos en el marco de las estadísticas educativas estatales, para posibilitar la ampliación de información estadística referida al alumnado, el profesorado, los centros y las gestiones educativas, con el argumento de que mejorará las herramientas de análisis y de seguimiento de la actividad educativa y las medidas de mejora de todo el sistema educativo español; este artículo es puramente organizativo y no tiene ninguna relación con el derecho a la educación, por lo tanto, su inclusión constituye otra severa invasión competencial.

En cuanto al calendario de aplicación de la nueva ley, la última versión específica que la Ley comenzará a implantarse, condicionado a la fecha de aprobación de la ley, el curso 2014/2015 y se terminará, de implantar, el curso 2016/2017.

## CONCLUSIONES

Ante la Ley, consideramos que disminuir las tasas de abandono escolar prematuro, incrementar la tasa de población que obtiene la titulación de ESO, mejorar el nivel de conocimientos en áreas y materias instrumentales, promover la autonomía de los centros educativos y incorporar y potenciar las TIC, son, entre otros, objetivos de mejora sobre los que se debe incidir con intensidad y eficacia en un clima de consenso de la comunidad educativa. En este sentido, se coincide con los objetivos de mejora mencionados en el preámbulo de la Lomce, pero, sin embargo, no podemos compartir que las medidas que se proponen en el texto de la disposición vayan en esta dirección, ni que se respeten las especificidades educativas, culturales y sociales de las Autonomías llamadas históricas como es el caso de Cataluña y los derechos de sus habitantes en el ámbito educativo. El contenido del proyecto es rechazable en tanto que no se corresponde con las intenciones proclamadas en el preámbulo y que sirven para justificar la nueva ley<sup>39</sup>.

Se observa que, alegando la existencia de elevados niveles de fracaso escolar y abandono prematuro, la Lomce impone, con un pretendido objetivo de igualitarismo pedagógico de concepción estatal, unos mecanismos de uniformidad, homogeneización y control burocrático que dañarán los esfuerzos de mejora educativa que muchos profesionales y centros educativos llevan a cabo con la colaboración de sus comunidades educativas. Es preocupante e inadmisibles que el Gobierno del Estado promulgue una legislación que desprecia la autonomía de los centros y obstaculiza las actuaciones, las iniciativas y las políticas que articulan y conforman el patrimonio educativo y cultural de las distintas regiones de España.

Es absolutamente necesario que los centros educativos eviten cualquier concepción estática de la educación y empleen sus esfuerzos en la mejora del rendimiento académico y la eficacia de la atención a la diversidad del alumnado, dando respuestas personalizadas y flexibles y satisfaciendo los nuevos requerimientos que se derivan del crecimiento de la complejidad y de los cambios acelerados de nuestra sociedad. Esta tarea sólo la pueden

39 La consecuencia inmediata de este hecho es que ya se está preparando un recurso de inconstitucionalidad anunciado por el País Vasco y Cataluña para que la ley se ajuste al ámbito de las competencias de cada comunidad autónoma.

hacer profesionales comprometidos que trabajen en equipo en el marco de unos centros educativos autónomos, bien liderados y arraigados en la comunidad y el territorio. El marco jurídico establecido en la LOE para todo el Estado, ejercido en un clima de respeto a las competencias de la Administración autonómica -administración más cercana a los centros-, permiten perfectamente el diseño y la aplicación de las medidas que puedan ser necesarias para la mejora del sistema educativo. Muy al contrario, la regulación extensa, detallista, intrusiva y centralista que establece una ley partidista de base meramente ideológica, puede agravar los problemas y causar enormes perjuicios al alumnado y la sociedad en general.

Cualquier reforma del sistema educativo se debería focalizar en el éxito de todo el alumnado, sin exclusiones, en una perspectiva de futuro a medio y largo plazo. Muy al contrario, el modelo que establece la Lomce se basa en la premisa de que, siendo los alumnos diferentes, es natural que la enseñanza obligatoria los segregue en itinerarios a partir de los 13 años. No es posible encontrar en el proyecto referencias a que cada alumno es importante como persona, como aprendiz y como ciudadano, ni criterios y orientaciones para la escolarización que produzca en todos la capacidad de aprender y el deseo de hacerlo durante los estudios y más allá de su finalización.

La propuesta del Ministerio parte de la asunción que la implantación de numerosas pruebas externas durante la etapa obligatoria conllevará un rendimiento académico superior. Esta suposición no tiene ninguna base e, incluso, el efecto global podría ser el opuesto. La Lomce prefiere apostar por una enseñanza centrada en la presión de los exámenes externos, al tiempo que se aleja claramente de una educación que busque contribuir sin excepciones al éxito escolar de los chicos y chicas teniendo en cuenta su personalidad y sus necesidades como miembros de una comunidad educativa.

El camino que impone la Lomce nos dirige inexorablemente a una enseñanza defensiva, en la que el miedo del profesorado y las direcciones de los centros de no alcanzar los objetivos concretos en términos de éxito en las pruebas externas limitará la iniciativa del profesorado, perjudicará a los aprendizajes del alumnado con más potencial, segregará los alumnos con necesidades educativas específicas, trivializará y volverá rutinaria la acción educativa sobre los alumnos que tienen aptitudes medias, aumentará la burocracia y los costes y, con los años, provocará una insatisfacción y una pérdida de capital humano y potencial social. En la misma línea encontramos la falta de un lenguaje pedagógico innovador que incluya pluralidad de metodologías y campos de investigación novedosos.

Además, la Lomce no ofrece ningún tipo de garantías respecto a la calidad de las pruebas externas ni que el sistema de corregirlas quede exclusivamente en manos de profesionales de la enseñanza.

La voluntad del Ministerio de diálogo real y de negociación con las administraciones autonómicas y entidades representativas del mundo de la educación ha sido realmente baja, seguramente producida por una mayoría parlamentaria que ha impedido muchas veces una aceptación de consenso ante presiones del propio partido en el Gobierno.

La actitud prepotente y unilateral del Ministerio contrasta con el esfuerzo que en su momento se hizo, en el caso de Cataluña, para consensuar una ley de educación, la LEC<sup>40</sup>

---

40 Ley de Educación de Cataluña.

hecha con voluntad de estabilidad y de duración y, por tanto, flexible y permeable a los cambios, que contó con un amplio acuerdo político y social<sup>41</sup>, la aplicación de la que pide la implicación de la comunidad educativa y de la sociedad catalana en el desempeño de sus finalidades. La Lomce es incompatible con el modelo educativo establecido por algunos de los parlamentos autonómicos, tanto por el contenido del articulado actual de el anteproyecto, como por el hecho de laminar la competencia autonómica y dar al Ministerio la posibilidad de desarrollarla con reglamentaciones específicas e intrusivas, que institucionalizan la desconfianza y encorsetado del enorme potencial existente en el sistema educativo.

En definitiva, la Lomce es innecesaria y contraproducente en tanto que conlleva un cambio sustancial de las bases psicopedagógicas y los principios sobre los que se sustenta el sistema educativo actual (comprensividad, universalidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades, inclusión, cohesión social y calidad de la educación en un contexto de equidad), que introduce parámetros excesivamente ideológicos en el funcionamiento del sistema, que disminuye las competencias educativas de la autonomía, que representará un despilfarro de recursos públicos y que no aporta propuestas con un verdadero potencial de futuro que lleven a conseguir la mejora de la calidad que el título proclama.

Para terminar, después de analizar en profundidad el contenido del proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, se llega a una última conclusión: esta ley no es la que solucionará el problema de la educación en España y más cuando los partidos políticos democráticos representados en el Parlamento español han acordado, a través de un manifiesto y una proposición no de ley firmado por toda la oposición, que en el momento que el partido en el gobierno pierda la mayoría absoluta, derogarán la LOMCE.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F., RODRIGUEZ SEDANO, A. & FONTORODONA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.

ALVARIÑO, C. et al. (2000). "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.

ARANGUREN, L.A. (1999). "Voluntariado y escuela". *Cuadernos de la Plataforma*, 12, pp. 12-28.

ARENAS, J. y MUSET, M. (2007). *La immersió lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

BOTTANI, N. (1998). "Los indicadores educativos de la OCDE: objetivos, límites y procesos de producción". *Perspectivas*, XXVIII, 1, pp.69-84.

BOE. (1978). *Constitución española*. Disponible en: <http://www.boe.es/>

BOE. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE*. Disponible en: <https://www.boe.>

41 Este consenso vino precedido de un intenso debate de la sociedad civil y con el nombre de Pacto nacional de la Educación de Cataluña (2006) se firmó por parte de todas las instituciones interesadas en la educación. [https://www.google.es/#q=Pacto+nacional+de+la+Educaci%C3%B3n+de+Catalu%C3%B1a+\(2006](https://www.google.es/#q=Pacto+nacional+de+la+Educaci%C3%B3n+de+Catalu%C3%B1a+(2006)

[es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978](http://es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978)

CALDERHEAD, J. (2002). "International Experiences of Teaching Reform". En V. RICHARDSON (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 777-800). Washington: American Educational Research Association.

COLEMAN, J. S. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DOG. (2006). *Estatuto de Autonomía de Cataluña*. (Aprobado, y modificado por la sentencia STC 31/2010 de 28 de junio de 2010.). Disponible en: [https://www.google.es/?gws\\_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revid=1300613199](https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revid=1300613199)

FUNDACIÓN ENCUENTRO. (1997). *Declaración conjunta a favor de la educación*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26208>

GREENWOOD, D. & LEVIN, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

JENCKS, C. et al. (1972). *Inequality*. N.Y: Basic Books.

MARQUÉS, P (2012). *Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy*. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (1993). "El artículo 27 de la CE: Análisis de su contenido. Doctrina jurisprudencial. Tratados internacionales suscritos por España, en Aspectos jurídicos del sistema educativo". *Cuadernos de Derecho Judicial*, nº XVII, Consejo General del Poder Judicial. Madrid. pp. 11-58.

MECD. (1985). *Ley orgánica para la regulación del derecho a la educación (LODE)*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

MECD. (1990). *Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE)*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/mecd/opusiciones/files/logse.pdf>

MECD. (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

MECD. (2013). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Disponible en: [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Actuaciones%20de%20éxito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20éxito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf)

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

PISA (Programme for International Student Assessment). (2012). *Resultados año 2012*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

REQUERO, J.L.; LÓPEZ-MUÑIZ, J.L. et al. (2008). *Los derechos fundamentales en la educación*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

RIZZI, F. (Coord.) (2011). *L'implication parentale au sein de l'école: Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.

SARRAMONA, J. (2006). *Competències bàsiques*. Disponible en: [http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=es\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=es_ES)