



VOL.21, Nº4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

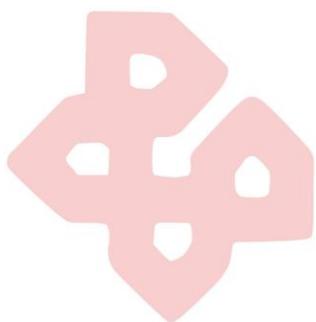
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 26/09/2017

Fecha de aceptación: 24/11/2017

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN OCULTA EN LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA

Hidden inclusion and exclusion in Spanish compulsory schooling



Juan García-Rubio

Universitat de València

E-mail: Juan.Garcia-Rubio@uv.es

Resumen:

En el presente artículo analizamos la situación del alumnado español durante el transcurso y a la finalización de su etapa de escolarización básica y obligatoria, distinguiendo distintas zonas y subzonas en las que se ubican en su relación con el aprendizaje, así como también en función del distinto grado en que se satisface el derecho a la educación. La exclusión educativa la caracterizamos como la privación a algunos jóvenes de este derecho reconocido universalmente, el cual interpretamos en su sentido más amplio, fijándonos especialmente en la calidad de la enseñanza recibida por el alumnado. De entre todas las zonas y subzonas señaladas profundizamos especialmente en dos de ellas: en la que hemos llamado de inclusión oculta y en la denominada de exclusión oculta. En la primera de ellas descubriremos fundamentalmente a través de los últimos datos publicados del Informe PISA de 2015 cómo en el sistema educativo español se encuentra alumnado, que aunque consigue unos aprendizajes básicos durante su etapa de escolarización obligatoria, no obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En cambio, en la segunda de las mencionadas, y utilizando los resultados de una reciente investigación sobre el currículum prescrito de los programas extraordinarios de atención a la diversidad en la ESO, constataremos que ocurre la circunstancia inversa: el alumnado consigue el título de graduado sin alcanzar unos conocimientos fundamentales, y por lo tanto acaba en una exclusión educativa encubierta, siendo privado del disfrute pleno del derecho a la educación.

Palabras clave: *Derecho a la educación, escolarización básica y obligatoria, exclusión educativa, inclusión educativa.*

Abstract:

In this article we analyse the situation of Spanish students during the course and at the end of their basic and compulsory schooling, differentiating zones and subzones in which they are located in their relation to learning, as well as depending on the different degree of satisfaction of the right to education. Educational exclusion is characterized as depriving some young people of their universally recognized right, which we interpret in the broadest sense, focusing especially on the quality of the education received by the students. Of all the zones and sub-zones, we focus in depth on two of them: what we have called hidden inclusion and what is called hidden exclusion. In the first one, employing the latest available data of the PISA 2015 Report, we will explain how the Spanish education system is crowded with students who, although achieving basic learning during their compulsory schooling, do not obtain the title of Compulsory Secondary Education. In the latter case, and using the results of our recent research on the mandated curriculum of the extraordinary programs to address attention to diversity in ESO, the inverse circumstance happens: the student obtains the title without reaching a fundamental knowledge, and therefore ends in a disguised educational exclusion, deprived of the full enjoyment of the right to education.

Keywords: *Basic and compulsory schooling, educational inclusion, educational exclusion, right to education.*

1. Introducción

La educación transmitida principalmente a través del acceso a la escuela constituye un derecho esencial para el ser humano, y es el fundamento de otros muchos que posibilitan la creación de sociedades más cohesionadas, más justas y con democracias verdaderamente participativas. Además de ser el instrumento para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, juega un papel primordial para conseguir que el ser humano alcance la mejor de sus posibilidades. Asimismo la educación es esencial para la participación de la persona en la vida económica y para que el individuo pueda disfrutar de derechos civiles, políticos y sociales, es decir, para que alcance su condición de ciudadano.

Por lo tanto, el disfrute efectivo de este derecho fundamental, mundialmente reconocido, resulta de una gran trascendencia para la persona (Gimeno, 2000). La escolaridad en su etapa obligatoria tiene como finalidad que el alumnado reciba esa educación y esa formación general para la vida, posibilitando el que siga aprendiendo a lo largo de ella (Perrenoud, 2012). Una educación inicial deficiente puede conducir con toda probabilidad a ser privado de otros derechos también esenciales, como el derecho al trabajo, el derecho a una vivienda, en definitiva a llevar una vida digna, apartada de cualquier forma de exclusión social.

El derecho a la educación no se plasma del mismo modo en todos los países, pues depende mucho de sus diferentes circunstancias económicas. En los países menos desarrollados, el propósito a conseguir necesariamente tiene que ser el lograr el acceso a la escuela por parte de todos los niños y niñas, así como la estancia en la misma durante el mayor tiempo posible. Así, por ejemplo, en América Latina y el Caribe se ha producido un retroceso en la matriculación en la Educación Primaria en los últimos años -94,3% de alumnado matriculado en el año 2000 frente al 92,4% en el año 2013- (UNESCO, 2014). En los países más desarrollados económicamente la situación es muy diferente, dado que la educación es prácticamente universal en la

enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. A este respecto, Gimeno (2000) señala que la educación es un “derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida”, observándose en muy diferente grado “la provisión de este bien” (p.11), incluso también en el interior de los países no llega en similar medida a todas las personas.

Asimismo, el derecho a la educación se puede interpretar de dos maneras muy diferentes: una más restrictiva sería aquella en que bastaría para su cumplimiento con que todos los niños y niñas de un país tengan garantizada la asistencia a la escuela, sin sufrir ni discriminación sexual, ni religiosa, ni social, ni de ningún tipo. Sin embargo, numerosos autores consideran que el derecho a la educación es mucho más que el simple acceso a un centro educativo, fijándose sobre todo en la calidad de la enseñanza y en la equidad en su distribución (Darling Hammond, 2001; Gimeno, 2000; Tomasevski, 2004; Torres, 2006). Asimismo las cumbres internacionales de Jomtien (UNESCO, 1990) y de Dakar (UNESCO, 2000) fueron defensoras de este último enfoque. No es suficiente con ofrecer cualquier educación para garantizar el derecho a la educación. Todos los alumnos y alumnas, sin excepciones, deben alcanzar a la finalización de la educación denominada básica unos aprendizajes fundamentales (Martos y Domingo, 2011). Corresponde al sistema educativo de cada país el crear oportunidades reales para garantizar de forma efectiva y equitativa la educación a todo su alumnado.

Sin embargo, como señala Echeita (2006) “algunos” sí que se van a quedar exentos del disfrute de la educación. La exclusión educativa consiste en la privación a algunos jóvenes del derecho a la educación, entendiéndolo en su forma más amplia, no sólo en su vertiente cuantitativa sino también cualitativa. En sentido contrario, la inclusión educativa se manifiesta cuando el alumnado ha conseguido alcanzar al menos unos aprendizajes fundamentales y básicos durante su escolaridad obligatoria.

En el artículo, en primer lugar, delimitaremos y describiremos las distintas zonas y subzonas de inclusión y exclusión educativa en las que se puede situar el alumnado en España durante su escolarización y al final de la misma, con la finalidad de observar su situación en relación con la consecución efectiva del derecho a la educación. En el análisis de la inclusión y exclusión educativa nos vamos a encontrar en el alumnado con diferentes grados de disfrute y de privación de este derecho esencial y que intentaremos acotar. A continuación, en sendos apartados, haremos especial hincapié en dos subzonas -la de inclusión oculta y la de exclusión oculta- en las que no hay correlación entre la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -ESO- y el logro de unos aprendizajes básicos que posibiliten el disfrute absoluto del derecho a la educación al que nos hemos referido. En el apartado dedicado a la inclusión oculta compararemos principalmente los últimos datos publicados del Informe PISA de 2015 y los del fracaso escolar administrativo observados en España. Respecto al apartado referido a la exclusión oculta nos centraremos en una investigación realizada acerca de los currículos diferenciados establecidos en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en la ESO.

Por último, estableceremos unas consideraciones finales acerca de la necesidad de que el sistema educativo español garantice a todo el alumnado el derecho efectivo a la educación.

2. La zonificación de la inclusión y exclusión educativa

El establecimiento de zonas y subzonas en la etapa de escolarización obligatoria resulta interesante para observar la diferente tipología de alumnos y alumnas que se encuentran en la escuela y su desigual situación respecto al derecho a la educación -su inclusión o su exclusión- al acabar la enseñanza básica y obligatoria. Al igual que otros autores establecieron zonas en el itinerario de la exclusión social -Castel (1992), y partiendo del enfoque del mismo, García-Serrano y Malo (1996), y también Tezanos (2001)-, Domingo y Miñan (2001) y posteriormente Escudero (2005, 2006) las determinaron en relación con la exclusión educativa.

Así, Escudero (2005, 2006), en sendos artículos, presenta dos zonificaciones con algunas diferencias entre ellas, aunque en ambas sitúa tres zonas de exclusión educativa: una inicial de integración; una zona intermedia de vulnerabilidad o riesgo escolar que afecta a alguien que, aun “integrado dentro”, está seriamente expuesto a “ser echado fuera” y en la que establecía distintas subzonas; y una final de exclusión. Describe un continuo que va de la integración a la exclusión, y en el que el alumnado se puede situar a lo largo de la escolarización.

Partiendo de estas dos zonificaciones se ha elaborado una propia, en la línea seguida por él, pero con bastantes e importantes aspectos distintos. Un primer aspecto diferencial se produce al considerar que no son absolutamente trasladables las zonas de exclusión social a la exclusión educativa por dos motivos: primero, porque las zonas de exclusión educativa las circunscribimos a la etapa de escolarización, mientras en la exclusión social los autores anteriormente mencionados las establecían a lo largo de toda la vida del individuo; y segundo, porque debido a la conceptualización que establecemos de inclusión educativa, refiriéndonos a ella como el lograr el derecho esencial a la educación y el alcanzar una cultura básica en la escolarización, sólo podemos estar en la exclusión o en la inclusión al final de la misma. De hecho, en las cuatro zonas que se han definido, sólo puede estar el alumno en el transcurso de la vida escolar en dos de ellas, mientras que en las otras dos restantes sólo se encontraría al final del periodo de su escolarización, fruto de una trayectoria anteriormente seguida. Además, dentro del transcurso de la escolarización obligatoria del alumnado se ha establecido una zona nueva respecto a las que Escudero determinaba, en la que los alumnos tienen una trayectoria que les llevará con mucha probabilidad a la inclusión -zona con tendencia a la inclusión-. Asimismo se han establecido varias subzonas novedosas a las establecidas por Escudero para lograr ser más precisos a la hora de ubicar al alumno.

En la zonificación que presentamos sería normal que los alumnos que están en la zona con tendencia a la inclusión acabasen en la misma, aunque podrían pasar a lo

largo de la escolarización a la zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión, junto con el alumnado que muestra dificultades en el aprendizaje en distintos grados. Y de la misma forma, la trayectoria hacia la que se encaminan los alumnos que están en la zona de riesgo de exclusión es hacia la zona que lleva el mismo nombre, aunque a lo largo de la escolaridad, debido sobre todo a las medidas de atención a la diversidad, pueden cambiar a la zona con tendencia a la inclusión, y acabar dentro de la inclusión.

A continuación mostraremos las distintas zonas y subzonas durante la escolarización, para después en el siguiente subapartado adentrarnos en las correspondientes que se han establecido al final de este período.

2.1. Zonas y subzonas durante la escolarización básica

El alumnado, en el transcurso de su escolarización obligatoria, como se puede observar en la figura 1, se puede situar en dos posibles zonas: una denominada “con tendencia a la inclusión” y otra llamada de “vulnerabilidad o de riesgo de exclusión”. Mientras que en la primera encontramos alumnos y alumnas que no tienen dificultades en el aprendizaje, o que si alguna vez lo tuvieron lo han superado, en la otra se encuentra el alumnado cuya trayectoria se puede encaminar hacia la exclusión educativa. No hay departamentos estancos, pues un alumno se puede encontrar durante el intervalo de su escolarización en una zona, para después pasar a la otra e incluso volver a la anterior.

Zona con tendencia a la inclusión	Tendencia máxima a la inclusión
	Tendencia aceptable a la inclusión
	Tendencia restablecida a la inclusión
Zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión	Vulnerabilidad con apoyos fuera del aula ordinaria
	Vulnerabilidad con trayectorias negativas
	Vulnerabilidad con muchas dificultades para graduarse
	Vulnerabilidad de alumnado con graves dificultades de aprendizaje

Figura 1. Zonas y subzonas durante la escolarización. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la zona con tendencia a la inclusión hallamos las siguientes subzonas:

- 1) Tendencia máxima a la inclusión: alumnado que se encuentra perfectamente integrado en el aula con unos buenos resultados académicos.
- 2) Tendencia aceptable a la inclusión: alumnado que empieza a encontrar dificultades, pero que las va superando.
- 3) Tendencia restablecida a la inclusión: alumnado que se encontraba en las subzonas de vulnerabilidad -con apoyos fuera del aula ordinaria o con trayectorias negativas-, pero que se ha integrado otra vez sin dificultades.

Así pues, en los centros educativos se encuentran alumnos y alumnas que presentan unos muy buenos resultados académicos y están perfectamente adaptados a la cultura y comportamiento escolar (Perrenoud, 2006). También, otros alumnos y alumnas que sin llegar a un nivel de excelencia en los resultados no tienen dificultades en ir superando los cursos académicos sin caer ni siquiera en la repetición -utilizada de forma tan habitual e inapropiada en el sistema educativo español-. Asimismo hay otros que mostraban importantes dificultades, pero que gracias a las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas dentro o fuera del aula ordinaria en el centro educativo han conseguido superarlas. Las medidas de atención a la diversidad que se toman en los centros educativos tienen la pretensión de cambiar las trayectorias negativas del alumnado que muestra más problemas en el aprendizaje. Mediante las mismas pueden pasar de estar en la zona de vulnerabilidad a encontrarse en una trayectoria positiva hacia la inclusión. También la labor del profesorado en el aula es fundamental: la utilización de unas metodologías en las que se tome al alumnado como centro del aprendizaje, la selección de unos contenidos del currículum significativos pueden hacer que las dificultades del alumnado sean mucho menores (Ros-Garrido y García-Rubio, 2016).

Del mismo modo, en la otra zona que hemos definido durante la escolaridad básica -de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión- se hallan también distintas subzonas:

- 1) Vulnerabilidad con apoyos fuera del aula ordinaria: quienes están en alguna de las clases fuera del grupo de referencia, recibiendo apoyos.
- 2) Vulnerabilidad con trayectorias negativas: quienes han repetido algún curso y siguen la escolaridad con bastantes problemas de integración.
- 3) Vulnerabilidad con muchas dificultades para obtener el graduado: alumnado que, aun mostrando una buena actitud, no conseguiría los objetivos de la etapa si no se deriva a programas extraordinarios.
- 4) Vulnerabilidad de alumnado con graves dificultades de aprendizaje: el que escolarizado o no, presenta un gran desenganche con el proceso educativo y se deriva a programas extraordinarios con un currículum muy diferenciado del ordinario.

En esta zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión educativa es donde se concentra la mayoría de medidas de atención a la diversidad, buscando “reinsertar” al alumnado con tendencia a la exclusión. A pesar de la riada de medidas de este tipo que se aplican en España, no parece que sean muy efectivas dadas las cifras que se presentan en el sistema educativo español en cuanto a fracaso escolar, repetición y abandono educativo temprano -porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Obligatoria en su 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-. Si no producen el resultado esperado, puede ser porque no sean las apropiadas o en muchos casos porque se toman a destiempo. Resulta de enorme trascendencia actuar tan pronto como surjan las dificultades. En este sentido y como se puede observar en la figura 2, Sahlberg (2015) señala la importancia de la atención a la diversidad en Finlandia y muestra cómo, al contrario de lo que ocurre en el resto de países de Europa, la atención a la diversidad se aplica con más intensidad en la Educación Primaria. También Melgarejo (2013) señala que en Finlandia el mejor profesorado, el que tiene una formación pedagógica más completa, se sitúa en Primaria porque, al igual que en arquitectura, empezar a construir correctamente cualquier edificio es fundamental; no se puede enderezar en la última fase. Resulta enormemente complicado cambiar la trayectoria del alumnado con medidas extraordinarias y no preventivas, sino reactivas, cuando ya está cursando la Educación Secundaria Obligatoria. La superación de las dificultades en el aprendizaje del alumnado es fundamentalmente responsabilidad del sistema educativo, que debe experimentar importantes transformaciones.

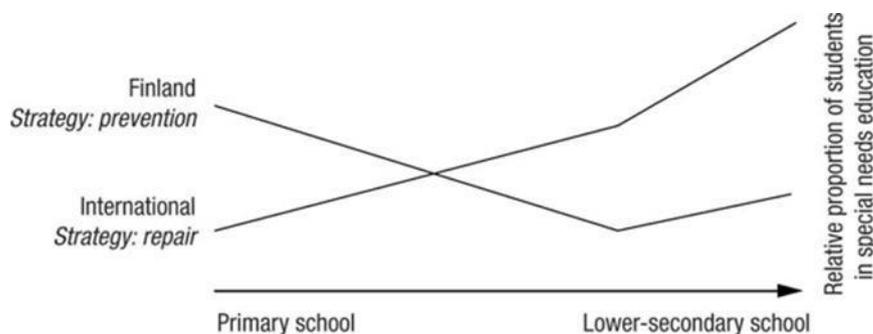


Figura 2. Medidas de atención a la diversidad comparando Finlandia con la estrategia internacional. Fuente: Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* NewYork: Teachers College Press.

En la adopción de medidas de atención a la diversidad en España se recurre excesivamente a la separación del alumnado del aula ordinaria, dado que los refuerzos y apoyos curriculares se suelen realizar fuera del aula. Es el caso de los agrupamientos flexibles donde se crean grupos, especialmente en las áreas instrumentales, en función del nivel académico (González, Méndez y Rodríguez Entrena, 2009). También en los programas extraordinarios de atención a la diversidad tradicionalmente se ha ofrecido a su alumnado un currículum prescrito distinto y diferenciado al del aula ordinaria, alejándonos de lo que se considera una educación inclusiva. Sin embargo, son menores las medidas de atención a la diversidad tendentes a que el currículum sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos y alumnas. La presencia en las

aulas de una gran diversidad del alumnado requiere de un profesorado altamente formado que utilice una gran variedad de estrategias metodológicas (Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015).

2.2. Zonas y subzonas al final de la escolarización básica

Es al término de la escolarización obligatoria cuando podemos conocer si el alumnado ha conseguido al menos unos aprendizajes fundamentales y básicos. Como se puede apreciar en la figura 3, distinguimos dos zonas diametralmente opuestas: una de inclusión y otra de exclusión, según si se ha garantizado o no el disfrute efectivo del derecho a la educación.

Zona de inclusión	Inclusión completada
	Inclusión recuperada
	Inclusión oculta
Zona de exclusión	Exclusión oculta
	Exclusión parcial
	Exclusión total

Figura 3. Zonas y subzonas al final de la escolarización. Fuente: Elaboración propia.

También dentro de la zona de inclusión encontramos diferentes subzonas:

1. Inclusión completada: alumnado que ha conseguido alcanzar al menos un nivel de cultura básica y se gradúa. Se encontraba con anterioridad en alguna de las subzonas tendentes a la inclusión.
2. Inclusión recuperada: alumnado que también ha logrado al menos ese nivel básico, imprescindible, y se gradúa. En este caso se encontraba anteriormente en alguna de las subzonas de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión.
3. Inclusión oculta: alumnado que alcanza lo básico, pero no obtiene el Graduado en ESO, condicionándole la posibilidad de proseguir sus estudios bien en Bachillerato, bien en Formación Profesional.

Así, dentro de esta zona de inclusión, nos encontramos con alumnos y alumnas que han seguido una trayectoria satisfactoria en la escuela y han completado su inclusión, de modo que no han tenido dificultades importantes en el aprendizaje a lo

largo de su estancia en la escuela obligatoria y han alcanzado al menos un nivel cultural básico. También, en esta misma zona, hay alumnado que después de estar encuadrado en subzonas de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión educativa, y de mostrar una tendencia hacia la exclusión educativa, ha cambiado su trayectoria debido a la aplicación de diversas medidas de atención a la diversidad. Finalmente, nos encontramos la subzona de inclusión oculta, que examinaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado, y en la que hallaremos alumnado que, como veremos, se ha visto perjudicado por la excesiva exigencia del sistema educativo español.

Asimismo en la que hemos denominado zona de exclusión hallamos tres diferentes subzonas:

- 1) Exclusión oculta: quienes obtienen el graduado pero no alcanzan una cultura básica. Pueden acceder directamente a Ciclos Formativos de Grado Medio.
- 2) Exclusión parcial: quienes no obtienen lo básico ni el graduado, pero acceden a Ciclos Formativos de Grado Medio mediante prueba de acceso.
- 3) Exclusión total: quienes no alcanzan una cultura básica ni obtienen el graduado ni siguen estudiando ciclos formativos.

Así, en esta zona se encuentran alumnos y alumnas que han llegado a una situación de exclusión total, pues no han alcanzado unos niveles imprescindibles de aprendizajes y, que además con mucha probabilidad terminarán en el abandono educativo temprano (García Gracia, Casal, Merino y Sánchez Gelabert, 2013). También nos encontramos en esta zona de exclusión con alumnado que sin alcanzar ese nivel básico de aprendizaje sí que puede acceder a Ciclos Formativos de Grado Medio mediante una prueba de acceso. Ciertamente están en exclusión educativa, pero al menos tienen la posibilidad de no acabar abandonando la escuela de una forma muy prematura. Por último, se presenta una subzona de exclusión oculta, que analizaremos con exhaustividad en el penúltimo de los apartados de este artículo, y en la que encontraremos alumnado al que se ofrece un currículum diferente al del aula ordinaria.

3. La inclusión oculta

Los datos aportados para el sistema educativo español por los distintos Informes PISA realizados cada tres años desde el año 2000, en los que se miden las competencias del alumnado en lectura, matemáticas y ciencias, y en edades comprendidas entre los 15 años y tres meses y 16 años y 2 meses, difieren en gran medida con los proporcionados por el Ministerio de Educación respecto al denominado fracaso escolar administrativo -no obtención del Graduado en ESO-.

Los medios de comunicación y sectores interesados han repetido en numerosas ocasiones que los resultados obtenidos por el alumnado español en los

Informes PISA eran poco menos que pésimos. Sin embargo, como se puede comprobar en la tabla 1, los alcanzados en el Informe PISA 2015 se ubican en la media de la OCDE y de la Unión Europea.

Tabla 1

Comparación de los resultados obtenidos por el alumnado español en PISA 2015 con los de la OCDE y UE

Países	Competencias evaluadas en PISA		
	Ciencias	Lectura	Matemáticas
España	493	496	486
Unión Europea	495	494	493
OCDE	493	493	490

Fuente: Ministerio de Educación (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español.

Entretanto el fracaso escolar administrativo se ha situado tradicionalmente en España en niveles inasumibles para cualquier sistema educativo europeo. Y todo ello, a pesar de que en el curso 2014-15 -el último del que existen datos publicados- los alumnos y alumnas españoles consiguieron alcanzar la tasa de fracaso escolar más baja desde que en el año 1999 se dejara de estudiar el antiguo 2º de Bachillerato Unificado Polivalente -BUP- y se encontrase ya completamente activa la ESO, en concreto un 22,4%. Sin embargo, en este intervalo ha habido un período de cuatro años en el que el fracaso escolar en España ha superado la barrera del 30%, concretamente el que media entre el curso 2004-05 y el 2007-08 (Ministerio de Educación, 2017a).

Martínez García (2009) se refiere al fracaso escolar-PISA, distinguiéndolo del fracaso escolar administrativo, como el relativo al alumnado que no obtiene un mínimo de conocimientos, que en PISA se define como el que no ha obtenido un nivel mínimo de 2 en las pruebas. Así por ejemplo, en PISA 2015 se establecieron seis niveles de rendimiento en las tres competencias objeto de evaluación, pero en ciencias y lectura se subdividió el nivel 1 en dos -1a y 1b- (Ministerio de Educación, 2016b). El nivel 6 representa el rendimiento superior, siendo el nivel 2 el dominio básico de competencias.

En Finlandia, como indican Jakku-Sihvonen y Niemi (2006), sólo el 1% del alumnado no conseguía el certificado de finalización de la enseñanza comprensiva y obligatoria. Y añaden que en la mitad de los casos conseguirían el certificado posteriormente. Más recientemente, Sahlberg (2015) todavía rebaja más esta cifra, hasta el 0,2% de los nacidos en un año determinado. Como podemos observar en la tabla 2, algunas Comunidades Autónomas españolas como Castilla-León, Navarra y Madrid obtienen resultados en PISA 2015 ligeramente inferiores a los de Finlandia, pero su fracaso escolar administrativo en el curso 2014-15 se sitúa en valores cercanos al 20% -19,5%, 17,1% y 19,6% respectivamente- (Ministerio de Educación, 2017a).

Tabla 2

Comunidades Autónomas españolas con resultados similares a Finlandia en PISA 2015

	Competencias evaluadas en PISA		
	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Castilla y León	519	522	506
Madrid	516	520	503
Navarra	512	514	518
Finlandia	526	531	511

Fuente: Ministerio de Educación (2016a). PISA 2015. Informe Español. Boletín de Educación Educainee 51.

A este respecto, resulta paradójico el caso de Asturias, la Comunidad Autónoma española en donde más alumnado obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -el fracaso escolar administrativo en el curso 2014-15 se sitúa en el 13,8%- (Ministerio de Educación, 2017a), y sin embargo el resultado de su alumnado en PISA 2015 se encuentra en un escalón bastante inferior al de las Comunidades Autónomas citadas -501 en ciencias, 498 en lectura y 492 en matemáticas- (Ministerio de Educación, 2016a), y no lejos de los valores medios de España.

En España, como podemos comprobar en la tabla 3, hay Comunidades Autónomas como Castilla-León y Navarra que, según la evaluación realizada en PISA 2015, presentan un porcentaje de alumnado por debajo del nivel 2 en las tres competencias estudiadas menor que en Finlandia -5,3% y 5,6% respectivamente frente al 6,3% de Finlandia- (OCDE, 2016). Sin embargo y como hemos comentado, en Finlandia no obtiene la titulación al finalizar la etapa obligatoria en torno al 1% del alumnado y en estas Comunidades Autónomas en el curso 2014-15 no conseguía el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria un 19,5% en Castilla y León y un 17,1% en Navarra. Por otra parte, el alumnado madrileño presenta un resultado prácticamente idéntico a Finlandia en cuanto a alumnado por debajo del nivel 2, y sin embargo su tasa de fracaso escolar administrativo es prácticamente veinte veces superior.

Tabla 3

Comparación de algunas Comunidades Autónomas españolas con Finlandia entre alumnado con un nivel bajo en las tres competencias en PISA 2015 y el fracaso escolar administrativo

	Nivel por debajo de 2 en las tres competencias PISA	Fracaso Escolar Administrativo
Castilla y León	5,3	19,5
Madrid	6,6	19,6
Navarra	5,6	17,1
Finlandia	6,3	1,0

Fuente: OCDE (2016). PISA 2015. Results. Volume I. Excellence and Equity in Education. Ministerio de Educación (2017a). Estadísticas de Educación. Enseñanzas no Universitarias

Otro caso a remarcar en relación con lo dicho es el de la Comunidad Valenciana, donde el fracaso administrativo se situó en el curso 2014-15 en el 30,7% - el más alto de España si exceptuamos Ceuta y Melilla-, y sin embargo sólo un 8,3 % de su alumnado en las pruebas PISA 2015 estaba en las tres competencias evaluadas por debajo del nivel 2 -casi cuatro veces menos que los valores oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación-. En el conjunto de España la diferencia es de más del doble entre ambos parámetros -10,3% de alumnado por debajo del nivel 2 de PISA en las tres competencias frente al ya reseñado 22,4 % de alumnado que no obtuvo el Graduado en ESO en el curso 14-15-.

Todos estos datos aportados del Informe PISA 2015, que como hemos podido comprobar no son tan negativos, los obtiene el alumnado español a pesar de que las pruebas no se hacen para un curso determinado -en principio, 4º de ESO- sino para los que tienen una determinada edad, pudiendo estar el alumno o la alumna evaluada en 3º de ESO o incluso en 2º de la misma etapa, según si hubiesen repetido uno o dos cursos. Así, un 31,3% del alumnado español que realizó las pruebas PISA 2015 había repetido curso, mientras que en el conjunto de países de la OCDE y de la Unión Europea el porcentaje era mucho menor -12% y 15% respectivamente- (Ministerio de Educación, 2016b). Con un número tan elevado de repetidores como tenemos en España resulta casi milagroso que el alumnado se encuentre en niveles muy cercanos en los resultados obtenidos en PISA a la media europea cuando casi una tercera parte de los alumnos que realizan esta prueba no están en el curso que les correspondería por su edad, 4º de ESO, sino en 3º y 2º de esa etapa.

Sin embargo, y aunque las cifras de repetición del alumnado son verdaderamente alarmantes, lo que resulta aún de mayor gravedad es que si tomamos, por ejemplo, el nivel competencias en ciencias, el 58% del alumnado español repetidor se encuentra en el nivel 2 o superior. Por ello, podemos inferir que una buena parte de los alumnos y alumnas repetidores en España tendría adquiridas las competencias básicas. El caso más extremo se da en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, donde el 73% de su alumnado repetidor supera los niveles básicos (Ministerio de Educación, 2017b). Todo ello, como se indica en el Informe Pisa 2015, debería hacernos replantear las políticas de repetición de curso, puesto que un porcentaje importante de los alumnos repetidores en España no obtiene unos malos resultados en PISA. Otro dato, también significativo y que va en la misma línea de lo anterior, es que el alumnado español que realiza las pruebas de PISA 2015, que no es repetidor y que no llega al nivel 2, es del 6% mientras que en la Unión Europea y OCDE se sitúa en el 15%.

La aportación de todos estos datos nos lleva a pensar que hay alumnado en España que no obtiene el Graduado en ESO, pero sí que alcanza en la escuela obligatoria unos conocimientos básicos. Hay Comunidades Autónomas -Castilla y León, Madrid y Navarra- que, según los datos PISA que hemos mostrado y con unos baremos de evaluación similares a los de Finlandia, tendrían que estar en el mismo nivel de fracaso escolar que este país, el 1%. Entonces, ¿por qué casi una quinta

parte del alumnado de estas Comunidades Autónomas no consigue el Graduado en ESO?

Por tanto, nos encontramos con una importante zona de inclusión oculta compuesta por alumnado que pese a obtener unos conocimientos fundamentales en el aula ordinaria, no obtiene el Graduado en ESO. El nivel de exigencia en la escuela obligatoria española resulta muy elevado en comparación con otros países, lo que lleva a unas cifras elevadas de repetición, fracaso escolar y abandono educativo temprano. Si hacemos la comparación con una prueba de salto de altura, los atletas españoles saltan tanto como el resto de los europeos y de la OCDE, pero el listón está mucho más elevado, por lo que los saltos nulos son mucho mayores que en el resto de países. Los nuestros tiran muchas veces el listón e incluso pasan por debajo. Hay que bajar el listón, pero no el de la consecución de aprendizajes donde el objetivo del profesorado tiene que ser alcanzar el máximo del potencial de cada alumno -eso sí garantizando a todos lo básico-, sino el de los criterios de evaluación, que son excesivamente escrupulosos.

4. La exclusión oculta

Desde que en 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo -LOGSE- se extendió la educación obligatoria hasta los 16 años, en los últimos años de la ESO ha coexistido junto al alumnado que asistía al aula ordinaria, otro que ha estado ubicado en programas extraordinarios de atención a la diversidad.

Así, para el alumnado que aun no teniendo problemas de desafección con lo escolar, no alcanzaría los objetivos marcados para la ESO en el aula ordinaria se ha estado llevando a cabo el Programa de Diversificación Curricular -PDC- desde 1990 hasta el curso 2015-16 en que desapareció. El alumnado del PDC mostraba interés en la obtención del Graduado en ESO, pero presentaba importantes dificultades en el aprendizaje. Este programa suponía cursar un currículum diferenciado al que se establecía para el alumnado de ESO con carácter general, con la pretensión manifestada en la legislación de conseguir los objetivos de la etapa, pero con metodologías distintas y una organización diferente de los contenidos. Éstos se organizaban en ámbitos y no en materias específicas, integrando aprendizajes de distintas asignaturas. El alumnado de este programa, que se cursaba en los dos últimos años de la ESO -3º y 4º-, compartía con las otras compañeras y compañeros del grupo ordinario el resto de materias no integradas en los ámbitos. Se reducía el número de alumnos y alumnas en el aula, y disminuía también el profesorado a fin de potenciar una relación más estrecha profesor-alumno.

Por su parte, también desde el año 90 se han establecido otros programas con características diferentes al PDC dirigidos, en este caso, al alumnado que presenta más graves dificultades en el aprendizaje, y que incluso se encuentra en situación de no escolarización -Bolívar (2009) señala que hay un 3% de jóvenes en desescolarización precoz, que abandonan el sistema educativo sin haber completado

la Secundaria Obligatoria antes de cumplir los 16 años-. En concreto, en un primer momento se crearon los Programas de Garantía Social -PGS-: en ellos no se contemplaba la graduación en ESO, de forma que el alumnado sólo podía conseguir esta titulación a través de la Escuela de Adultos, una vez cumplidos los dieciocho años (Casal, García Gracia y Merino, 2006; Marhuenda y Martínez Morales, 1998). En el año 2006, con la LOE se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial -PCPI-, destinados a jóvenes que desean una inserción temprana en el mercado de trabajo, con un gran desenganche hacia todo lo escolar y que han agotado todas las medidas de atención a la diversidad. El objetivo de este programa-que desapareció también en el curso 2015-16- era facilitar al alumnado el paso del sistema educativo al mercado laboral, y también darles la posibilidad de conseguir el título de Graduado en ESO, lo que posibilitaría el poder continuar sus estudios, con toda probabilidad en Ciclos Formativos de Grado Medio (Marhuenda, 2006 y 2012). Los contenidos de su currículum se organizaban también en ámbitos, lo que también facilitaba que el número de profesorado fuese menor que en el aula de ESO.

En ambos tipos de programas que hemos presentado, y que corresponden a las subzonas de vulnerabilidad con muchas dificultades para graduarse y de vulnerabilidad con graves dificultades de aprendizaje, el alumnado ha conseguido unos resultados académicos muy positivos. Así, y recurriendo a datos de Comunidades Autónomas, podemos indicar que en el curso 2014-15 el 77,87% del alumnado asturiano que seguía el PDC logró el Graduado en ESO -88,65% lo consiguió por la vía ordinaria- (Consejería de Educación de Asturias, 2016). Respecto a los PCPI, la Comunidad de Madrid señala que el 61,6% de los alumnos matriculados en la Comunidad de Madrid en los módulos voluntarios de los PCPI obtuvieron el Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación de Madrid, 2016). Son porcentajes bastante altos de titulación, dado que se trata en principio de alumnado al que se ha sacado del aula ordinaria en la creencia de la imposibilidad de titular o que incluso no estaba escolarizado. Sin embargo, no siempre el resultado académico obtenido por el alumno coincide con la consecución de los aprendizajes básicos, y esta circunstancia ha ocasionado que exista alumnado que se sitúe al final de la escolarización obligatoria en la subzona denominada “exclusión oculta”.

Con relación a esta idea cabe señalar que, recientemente, en el curso de una investigación sobre los currícula diferenciados fijados por la Ley Orgánica de Educación -LOE-, en concreto del PDC y del PCPI, nos planteamos si el alumnado que ha seguido estos dos currícula podía llegar a disfrutar del derecho a la educación (García-Rubio, 2015). En dicha investigación se ha cuestionado si el currículum prescrito que se ha ofrecido a los alumnos de estos programas -en concreto, en la Comunidad Valenciana- contenía unos aprendizajes fundamentales, al menos lo básico, esto es, lo que ningún alumno que terminara la ESO debería desconocer.

Para tratar de resolver esta cuestión, en el desarrollo de dicha investigación se han establecido múltiples comparaciones respecto a los diferentes elementos curriculares -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- de, por un lado estos dos programas extraordinarios en su último curso -2º de PDC y

2º de PCPI-, que son los que conducen a la consecución del Graduado en ESO y, por otro lado, de tres currícula que sí que contenían lo imprescindible, lo esencial -4º de ESO, enseñanzas mínimas de 4º de ESO y un currículum básico de este mismo curso determinado de forma consensuada entre expertos-. Todo se realizó con el propósito de comprobar si los currícula de 2º de PDC y 2º de PCPI presentaban semejanzas con estos tres que se tomaron como referencia de “lo básico” o si realmente presentaban muchas diferencias respecto a éstos.

En el proceso, se intentó ser lo más “objetivo” posible en las valoraciones de comparación. Es, por ello, que se recurrió a la técnica *Delphi*, de modo que fueron varios expertos en las dos materias del currículum analizadas -matemáticas y lengua castellana- los que llegaron a un consenso valorativo, en el convencimiento de que con la coincidencia de varias subjetividades lograríamos un grado de objetividad aceptable -es lo que se denomina intersubjetividad compartida-. Elegimos estas dos materias, no porque apostemos por un volver a lo básico -“back to basic”-, sino porque las dos son base y sustento de otras muchas. Para nosotros, el currículum no se debe centrar en las materias mal llamadas fundamentales, sino que el alumno tiene que alcanzar, al menos, lo fundamental en cualquier materia.

En un primer momento se pidió a los diez expertos que colaboraron en cada una de las dos materias que distinguieran de entre todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentados los que consideraban básicos o no básicos. Previamente se realizó una selección de ítems de todos los currícula objeto de la comparación -4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI-, así como también del Decreto de mínimos de 4º ESO, para que estuviesen todos, pero ninguno repetido. También se les demandaba que si establecían un ítem como básico, lo relacionasen con una o varias de las ocho competencias básicas, puesto que también pretendíamos establecer comparaciones en este componente curricular. Entre los expertos se encontraba profesorado de los tres currícula que se comparaban, así como también profesorado de universidad especialista en la materia, expertos internacionales y autores de libros de texto. En la metodología *Delphi* se trata de llegar al máximo consenso entre los expertos, y se estableció el criterio para considerar que había acuerdo en un número razonablemente alto, el 80% de respuestas idénticas.

Más adelante, se estableció una segunda ronda, en la que guardando el anonimato, se facilitaban a los expertos de forma anónima los ítems de cada componente curricular en los que no había habido acuerdo, así como también los comentarios de los otros expertos. Basándonos en las opiniones consensuadas de los expertos para tratar de ser lo más objetivos posibles, y estableciendo tres categorías de análisis -cantidad, relevancia y equivalencia curricular-, así como también valores suficientemente amplios para cada una de ellas, es como fuimos realizando una exhaustiva comparación curricular.

Tras finalizar la misma, se llegó a la conclusión de que, por lo que se refiere al currículum de 2º de PCPI, tomando cualquiera de las tres referencias comparativas, estaríamos ante un instrumento de exclusión educativa -no garantiza el disfrute del derecho a la educación-, pues en ninguno de los casos se establece un

currículum donde se encuentren los aprendizajes fundamentales que un alumno que finaliza la ESO debe conocer. Y en el caso del currículum de 2º de PDC, sólo si lo relacionamos con las enseñanzas mínimas lo podemos calificar como instrumento de inclusión educativa, dado que los elementos curriculares fijados resultan semejantes. Sin embargo, respecto a las otras dos referencias -4º de ESO y el currículum básico determinado por los expertos-, el currículum legislado para 2º de PDC es un instrumento de exclusión educativa, puesto que su nivel curricular es menor. En definitiva, aun separando a los alumnos de su grupo-clase, no se ha conseguido lo que el legislador se proponía en un principio: esto es, mantener un currículum alternativo, pero culturalmente equivalente, distinto, pero a la altura del otro. Por lo tanto, los alumnos de estos dos programas extraordinarios, con la excepción ya referida del currículum de 2º de PDC en su comparación con las enseñanzas mínimas, no podrán disfrutar del derecho esencial a la educación, puesto que el legislador confecciona un currículum prescrito que carece de los aprendizajes básicos.

En la actualidad, con la promulgación a finales de 2013 de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-, el PDC ha sido sustituido por el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento -PMAR-. Este nuevo programa es muy similar en sus contenidos y en su organización, pero presenta como diferencia más notable el que no conduce a su finalización a la obtención del Graduado en ESO, al establecerse en los dos cursos intermedios de esta etapa -2º y 3º-. También con la LOMCE desapareció el PCPI, siendo sustituido por la Formación Profesional Básica -FPB-, que tiene similares características y supone una formación que segrega (Ros-Garrido, 2014), así como tampoco conduce a su finalización a la obtención del Graduado en ESO. Por lo tanto, si bien han desaparecido los programas objeto de la anterior investigación, éstos han sido sustituidos por programas muy similares, por lo que debemos mostrar una gran precaución ante los contenidos curriculares que se ofrecen en los mismos. Para los jóvenes que cursan programas extraordinarios de atención a la diversidad su acceso restringido a la cultura escolar tendrá serias repercusiones para ellos, puesto que sus opciones vitales se verán limitadas. Además, estos alumnos tendrán menos posibilidades que otros para no caer en la exclusión social. Si algo ha puesto de relieve la actual crisis económica es que ha golpeado a todos los individuos de la sociedad, pero que primordialmente se ha cebado con los que peor formación poseían

5. Consideraciones finales

En España sí que acceden todos los alumnos y alumnas a la escuela, pero algunos no consiguen lo básico, aquello que nadie debe ignorar al acabar la educación básica y obligatoria (Bolívar, 2008). No todo el alumnado alcanza ese nivel imprescindible de aprendizajes, y por lo tanto algunos acaban en la exclusión educativa, siendo privados del ejercicio pleno del derecho a la educación.

A lo largo del artículo hemos analizado las diferentes circunstancias en las que se encuentra el alumnado español a lo largo de la escolarización y al final de la

misma. Aunque hemos presentado todas las zonas y subzonas escolares, hemos examinado con especial énfasis las dos en que el resultado académico no era coincidente con la consecución de unos conocimientos fundamentales por parte del alumnado.

Hay alumnos y alumnas en España que no obtienen la certificación, pero sí consiguen unos aprendizajes con los que en sistemas educativos de otros países lograrían la titulación y no estarían engrosando las cifras del fracaso escolar administrativo. Los datos que hemos aportado, especialmente extraídos de los diferentes Informes PISA, mostrarían una realidad muy diferente a la divulgada con extraordinaria insistencia y vendrían a poner en tela de juicio el discurso, tantas veces repetido por los sectores más conservadores de la sociedad, de la falta de exigencia en el sistema educativo español. La educación obligatoria no debe ser una etapa propedéutica para el Bachillerato, sino que su objetivo esencial debe ser la adquisición al menos de unos aprendizajes esenciales y fundamentales.

Asimismo hay alumnado derivado a programas extraordinarios de atención a la diversidad que tiene un currículum diferenciado con respecto al alumnado del aula ordinaria, el cual puede tener un valor cultural que no llega a un nivel básico. Y aunque somos partidarios de una escuela verdaderamente inclusiva donde todo el alumnado comparta la misma aula y el mismo currículum, en el caso de que el legislador optara por programas extraordinarios con currícula diferenciados, tenemos que ser muy exigentes con los contenidos prescritos en los mismos. En todos ellos necesariamente deben estar incluidos al menos los contenidos imprescindibles, los básicos, los que nadie debe desconocer y son imprescindibles para llevar una vida digna.

Garantizar el derecho a la educación de una manera efectiva y plena para “todos” sin excepciones debe ser la finalidad principal de la escuela obligatoria y básica. Y no debemos, en ningún caso, poner el foco de una manera miope en el alumnado como culpable de su propia exclusión, sino en la necesidad de establecer cambios profundos en el sistema educativo español. Estamos ante un período educativo en que la lucha contra la exclusión educativa de un solo alumno tiene que estar por encima de cualquier otro objetivo. Para ello tenemos que ofrecer en la escuela un currículum suficientemente valioso y atractivo para todo el alumnado y tenemos también que ser conscientes de que el propósito de esta etapa de escolarización es el de formar ciudadanos, proporcionando al alumnado los utensilios suficientes para poder vivir una vida plena, alejada de cualquier tipo de exclusión social.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Casal, J., García Gracia, M. y Merino, R. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez-Uría, *Marginación e Inserción* (pp. 25-36). Madrid: Endimión
- Consejería de Educación de Asturias (2016). *Resultados académicos de la educación asturiana 2014/2015*. Recuperado de <https://www.educastur.es/-/resultados-academicos-en-la-educacion-asturiana-2014-2015>
- Consejería de Educación de Madrid (2016). *Informe 2015 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016247.pdf>
- Darling Hammond, L. (2001). *El deseo de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. y Miñan, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio-cultural. En F. Salvador (dir). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol.1, (pp. 519-537). Archidona: Aljibe.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea* (pp. 83-131). Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.), *Exclusión Social, Exclusión Educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García-Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis de doctorado). Universitat de València. Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>

- García-Serrano, C. y Malo, M. A. (1996). El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social. En VV.AA., *Pobreza, necesidad y discriminación* (pp.137-159). Madrid: Visor.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, M. T., Méndez García, R. M. y Rodríguez Entrena, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 79-105.
- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (2006) (ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida.
- Lozano, J., Cerezo, C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marhuenda, F. y Martínez Morales, I. (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional. Logros y retos*. Madrid: Síntesis.
- Martos, J. M. y Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 338-354.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Melgarejo, J. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación (2016a). *PISA 2015. Informe Español*. Boletín de Educación Educaínee nº 51. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/>
- Ministerio de Educación (2016b). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/>
- Ministerio de Educación (2017a). Estadísticas de Educación. Enseñanzas no Universitarias. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>

- Ministerio de Educación (2017b). Estadísticas de Educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis.html>
- OCDE (2016). *PISA 2015. Results. Volume I. Excellence and Equity in Education*. Recuperado de <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- Ros-Garrido, A. (2014). *Teorías implícitas y concepciones de planificación en la Formación Profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia* (Tesis de doctorado). Universitat de València. Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/41186>
- Ros-Garrido, A. y García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Revista Edetania*, 50, 101-119.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* NewYork: Teachers College Press
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En L. M. Naya, y P. Dávila (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, (pp. 43-58). Donostia: Erein.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf
- UNESCO (2000). *Informe final Foro Mundial sobre la Educación Dakar*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf.
- UNESCO (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para todos*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf