

¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE?

What does the teaching think about LOMCE?

Héctor Monarca¹

Noelia Fernández-González²

César Piedrahita³

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio de opinión sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en noviembre de 2013. Forma parte de un estudio de opinión más amplio sobre todas las leyes generales de educación que ha tenido España desde la vuelta a la democracia y sobre el libro blanco de la función docente no universitaria de 2015. En este caso se ofrecen los resultados correspondientes a los 20 ítems relacionados con la LOMCE que han sido valorados de acuerdo con una escala Likert (1-4). Se han obtenido 6054 respuestas de profesores y profesoras de centros públicos y concertados-privados de España. Los resultados muestran una opinión mayoritariamente desfavorable en todos los ítems, lo que invita a reflexionar sobre las políticas públicas en el sector educativo y el lugar que tiene el profesorado en las mismas.

Palabras clave: política educativa, leyes educativas, LOMCE, estudio de opinión

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: hector.monarca@uam.es

² Personal Docente e Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: noelia.fernandezg@uam.es

³ Estudiante del último año de la carrera de Matemáticas. Desarrolla funciones de trabajo teórico y práctico para la gestación de una asignatura de carácter transversal para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: cesar.piedrahita.amoros@gmail.com

Abstract

The article presents the results of an opinion poll on the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE), approved in November 2013. It is part of a broader review of all general education laws passed in Spain since the return to democracy and the white paper on non-university teaching roles. The results for the 20 items related to LOMCE have been evaluated on a Likert (1-4) scale. The sample consists of 6054 responses obtained from teachers in public and subsidized-private schools in Spain. The results reveal a generally unfavourable opinion on all items relating to public policies in the education sector and the role of faculty within these policies.

Keywords: education policy, education laws, LOMCE (Organic Law on Improvement of Quality of Education), opinion poll,

1. Introducción

Durante el curso 2015-16 iniciamos un estudio de opinión sobre la LOMCE, el cual finalizó en el libro de acceso libre titulado "Estudio de Opinión sobre la LOMCE. Base de Datos" (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016). Se trata en realidad de una extensa base de datos que se han obtenido a partir de las 6054 respuestas de la encuesta que hemos realizado. Dicha encuesta forma parte de un estudio de opinión más amplio sobre las leyes generales de educación que ha tenido España desde la vuelta a la democracia y el libro blanco de la función docente no universitaria (Marina, Pellicer y Manso, 2015). En este sentido, el presente artículo retoma lo iniciado en aquel trabajo, centrándose exclusivamente en las opiniones sobre la última de estas leyes.

Las opiniones que tiene el profesorado sobre las leyes educativas, y en concreto sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), son de gran importancia. Entre otras cosas, pueden ser tomadas como una valoración general de un proceso que fue cuestionado desde su inicio, con importantes

movilizaciones del profesorado y la sociedad civil en general (El Diario, 8 de mayo de 2013; El Mundo, 22 de octubre de 2013; El País, 20 de septiembre de 2012; La Marea, 24 de octubre de 2013). No es habitual que las políticas educativas, ni las leyes que las promuevan, sean evaluadas. A pesar de ello, asistimos con mucha frecuencia a cambios en las normas que regulan el funcionamiento educativo, una forma de entender los procesos de cambio cuyos efectos han sido abordados en numerosos trabajos (Álvarez, 2008; Bolívar, 2008; Monarca y Rappoport, 2013; Puellas, 2006; Sarason, 2003). Entre estos efectos, destaca el escepticismo e incredulidad a los cambios así promovidos, sobre todo cuando al profesorado solo se le asigna el rol de espectador.

Este rasgo tecnocrático y burocrático-tradicional de las reformas puede que se encuentre dentro de los principales obstáculos para poder pensar una forma diferente de institucionalizar la educación. Por un lado, la excesiva confianza puesta en la norma como dispositivo principal, y en muchos casos único, de los cambios. Una norma entendida como simplificación de los «proyectos políticos», que reduce los mismos «procesos políticos» a la elaboración de un texto. Se olvida así lo que Ball expresó décadas atrás: que los textos políticos serán luego decodificados “por los actores que aportarán diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo” (Sénen González y Vitella Paz, 2013, p. 172).

Se produce entonces el cercamiento de «la política» entendida como los procesos orientados a la construcción de lo social, de la educación, de lo común. Tener mayoría en el congreso se transforma en la única razón para sacar adelante una ley, una forma de entender la sociedad y, en este caso, la educación. No importa que los procesos de construcción de lo social sean más complejos, no importa que los actores, se quiera o no, vayan a asumir posicionamientos diversos en los procesos de apropiación de las mismas. La racionalidad instrumental que fragmenta las instancias de producción del texto legal de las instancias de debate, de apropiación, de resignificación, bajo el supuesto de que la realidad puede ser construida por prescripción, sigue vigente a pesar de las críticas (Kemmis, 1988). Esa racionalidad que separó y sigue separando continuamente la educación de sus

sentidos, es decir, de la política, ha relegado al docente a la función de implementar o aplicar las decisiones de otros. No queda claro si es por convencimiento de que la realidad social puede ser construida bajo esta racionalidad, a pesar de las múltiples críticas antes mencionadas, o por otras razones que no se explicitan.

Lo cierto es que el mismo proceso que ha desembocado en esta ley ha reforzado esa vieja idea que separa de forma drástica la educación de la política. Siendo así, por qué tendría que haber participado el profesorado en dicho proceso. No es nuevo, pero queda otra vez reforzado este papel subordinado de los profesores y profesoras, alejados de los debates sobre los sentidos de la educación. Curioso, en un momento histórico en el que se vuelve a ubicar al profesorado en el centro de los cambios, en el que los discursos profesionalizantes, paradójicamente, vuelven a ocupar un lugar relevante.

2. ¿Qué se ha escrito sobre la LOMCE?

De la revisión de la literatura académica referida a la LOMCE, lo primero que llama la atención es que hay una crítica unánime a esta ley. No hemos encontrado ni un solo artículo académico que hable favorablemente de ella. Estas críticas se refieren a diversos aspectos.

En primer lugar, queremos destacar una crítica dirigida a la forma de entender la misma educación (Monarca, 2012). Algunos de los consensos en torno a la educación contruidos con el regreso de la democracia quedan ahora cuestionados o desaparecen. No significa que el proceso de transformación de estos consensos no se haya iniciado hace ya tiempo, de hecho, en algún sentido, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación ya lo había intentado. Ahora ha logrado plasmarse. En esta línea podemos mencionar, entre otras, dos de las ideas que son resignificadas, o bien de forma explícita o bien como consecuencia de otras propuestas asociadas a la ley: la idea de educación básica común y la idea de educación comprensiva, ambas relacionadas. Algunos argumentos y medidas muestran este cambio. Por un lado, se ofrece una idea natural e individual de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, la idea de “talentos” como

genes heredados con los cuales se nace, es explícitamente defendida y usada para justificar la necesidad de itinerarios diferenciados que den respuestas a estas diferencias naturales. De acuerdo con esto, la educación dejaría de ser común y comprensiva o lo dejaría de ser demasiado pronto, algo que queda reflejado en los itinerarios. En esta misma línea, algo que afecta a la educación común, tiene que ver con la crítica a la forma en que la ley aborda la coeducación y favorece una educación diferenciada por sexos (Fernández-González y González Clemares, 2015)

Por otra parte, en relación con lo anterior, se ha cuestionado también la forma en que la Ley aborda el tema de la diversidad y la inclusión (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015), y los efectos que eso produce para el acceso al derecho a la educación, el abandono y el fracaso escolar (Tarabini y Montes, 2015).

Finalmente, otros trabajos se han centrado en los procesos de mercantilización que la ley potencia o promueve (Bernal Agudo y Vázquez Toledo, 2013; Díez, 2013; Rodríguez-Martínez, 2014; Saura, 2015), en un marco de globalización que promueve a través de diversos mecanismos ciertos principios de la denominada Nueva Gestión Pública (Herrero-Casado, 2016; Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2015; Villamor y Prieto, 2016): a) la redefinición del papel de los directores y directoras en los centros educativos que podría afectar su forma de elección y a la redefinición del lugar de órganos de gobierno, como el consejo escolar, b) la idea de autonomía, en un contexto marcado por un paradójico control externo en este sentido; c) el papel de las evaluaciones externas (Pérez Gómez, 2014); d) la elección de centros, con las estrategias que ellos mismos despliegan con el fin de elegir a los mejores “clientes”, algo que afecta, entre otras cosas, a la inclusión, a la igualdad de oportunidades y a los procesos de escolarización de población en situación socioeconómicamente desfavorable (García et al, 2003); etc.

Posiblemente podríamos detallar algunos otros aspectos, pero consideramos que lo escrito es suficiente para reflejar las principales críticas que se han hecho a la LOMCE, tanto en lo que se refiere al proceso de elaboración como a su contenido.

3. Metodología

El presente estudio de opinión surge a partir de la aplicación de una encuesta que fue enviada mediante correo electrónico a todos aquellos centros públicos y privados-concertados cuyos correos estaban públicamente disponibles. De esta manera, las 6054 respuestas forman una muestra que, aunque extensa, no reproduce proporcionalmente las características del universo (profesorado de centros públicos y privados-concertados de España de infantil, primaria y secundaria). Este rasgo de la muestra nos debe llevar a reconocer algunas limitaciones: por un lado, los rasgos de la muestra hacen que algunas de las variables contempladas se hallen sobrerrepresentadas mientras que otras se encuentran infrarrepresentadas. Así, por ejemplo: a) el porcentaje de centros públicos de nuestra muestra es mayor que el del universo (86,9% frente a 71%), y a la inversa, el porcentaje de centros privados-concertados de nuestra muestra es menor que el del universo (13.1% frente al 29%); y b) el porcentaje de género femenino de nuestra muestra es menor que el del universo (58.8% frente al 71.6), en cambio, el porcentaje de género masculino es mayor (40,9% frente al 28,4). Para poder valorar el impacto de estas “sobre o infra representaciones” sería necesario hacer un estudio en mayor profundidad o, si acaso, aplicar índices correctores. El haber llegado a la muestra de esta manera no nos permite ofrecer representatividad estadística; sin embargo, el problema de los sentidos, la discusión sobre la representatividad de la información construida a través de encuestas es compleja y trasciende ampliamente la discusión estadística. La misma, tal como sugiere Ibáñez (1991) no se resuelve aplicando una serie de algoritmos estadísticos.

Tal como se explicó en Monarca, Fernández-González y Piedrahita (2016, p. 14), se procedió a la valoración interjueces de la encuesta en la que “participaron 16 expertos de educación: investigadoras e investigadores y docentes”. “Posteriormente, se realizó el pre-test, que fue completado por un total de 32 docentes”.

Como se detalla en las páginas 14 y 15 del estudio antes mencionado, una vez finalizadas estas dos fases, “el instrumento quedó finalmente compuesto por

veinte ítems que debían ser valorados de acuerdo a una escala Likert de cuatro puntos donde 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: muy de acuerdo y NS/NC: no sabe/no contesta. Estos son los veinte ítems:

1. Grado de conocimiento que tiene de la LOMCE
2. España necesitaba esta nueva Ley de Educación
3. La LOMCE ha sido elaborada con la participación del profesorado
4. La LOMCE ha sido elaborada con la participación de los gobiernos autonómicos
5. La LOMCE es el reflejo de un pacto educativo
6. El proceso de implementación de la LOMCE ha sido el adecuado
7. La LOMCE contribuye a mejorar la inclusión educativa
8. La eliminación que hizo la LOMCE de la asignatura de "educación para la ciudadanía" fue adecuada
9. El tratamiento de la autonomía de los centros que hace la LOMCE es el adecuado
10. Los contenidos curriculares que incluye la LOMCE son los adecuados
11. El tratamiento de las competencias que hace la LOMCE supone una mejora con respecto a la LOE
12. La LOMCE favorece la profesionalización del profesorado
13. El papel que la LOMCE otorga al director/a es el adecuado
14. El sistema de elección del director/a previsto en la LOMCE es el adecuado
15. El papel que la LOMCE otorga a los órganos de gobierno de los centros es el adecuado
16. La incorporación de las evaluaciones externas que realiza la LOMCE es adecuada
17. La difusión de los resultados de los centros en las evaluaciones externas prevista en la LOMCE es adecuada
18. El planteamiento que hace la LOMCE sobre la libertad de las familias para elegir centro educativo es adecuado
19. La LOMCE supone una mejora para la educación del país
20. Grado de valoración de la LOMCE".

En este caso los datos se presentarán globalmente, tomando la totalidad de la muestra estatal; aunque en el estudio inicial se contemplaron las siguientes

variables: género, función principal desempeñada, titularidad del centro, comunidad autónoma, antigüedad, edad.

4. Resultados

Tal como se mencionó, se presentan los resultados de la totalidad de la muestra estatal sin atender a ninguna variable específica de las contempladas en el estudio original.

Tabla 1. Opiniones del profesorado sobre la LOMCE (porcentajes)

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
1	4,0	11,4	50,1	31,7	2,8	100%
2	61,0	18,6	8,8	9,9	1,7	100%
3	78,8	13,9	3,0	1,3	3,0	100%
4	46,9	28,2	8,2	2,3	14,4	100%
5	84,6	9,4	1,9	1,3	2,8	100%
6	73,5	16,1	5,9	2,8	1,7	100%
7	69,2	17,1	7,2	3,9	2,6	100%
8	52,4	18,9	10,8	10,8	7,1	100%
9	49,1	27,9	12,5	4,7	5,8	100%
10	44,3	32,4	15,8	5,7	1,8	100%
11	48,3	27,0	14,4	7,0	3,3	100%
12	61,4	22,4	7,8	3,8	4,6	100%
13	44,7	26,3	13,7	4,1	11,2	100%
14	47,7	22,7	11,3	3,5	14,8	100%
15	46,9	26,5	12,7	3,8	10,1	100%
16	60,6	20,1	9,8	6,7	2,8	100%
17	61,2	20,2	8,5	4,5	5,6	100%
18	42,0	23,5	16,1	8,0	10,4	100%
19	72,2	15,4	5,7	4,7	2,0	100%
20	66,2	20,9	7,9	3,5	1,5	100%

Fuente: Monarca, Fernández-González y Piedrahita (2016, pp. 21-39)

Leyenda:

Para ítem 1 y 20, grado de valoración= 1: muy bajo; 2: bajo; 3: alto; 4: muy alto

Para el resto de ítems, grado de acuerdo = 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: muy de acuerdo

5. Análisis

En términos generales, simplificando en exceso el análisis y sin entrar en detalles, es posible apreciar una opinión bastante desfavorable por parte del profesorado sobre la LOMCE. Sin embargo, atendiendo a las limitaciones antes mencionadas, consideramos que es preciso un análisis que pueda identificar los puntos que, de forma evidente, resultan más críticos de acuerdo con la opinión de las y los encuestados.

En este sentido, si hacemos un análisis que tenga en cuenta de forma esquemática las opiniones favorables (3-4) y las desfavorables (1-2), es posible identificar algunos ítems en los que la opinión aparece con mucha claridad. En este caso vamos a considerar los ítems que concentran el 80% o más de las opiniones. De esta manera, bajo este criterio, es posible sostener que hay una opinión claramente desfavorable en los siguientes ítems:

- Un primer aspecto a destacar es que el 94% de los encuestados opina que la LOMCE no es el reflejo de un pacto educativo, asunto sobre el que se ha insistido mucho en los últimos años. Aunque sería conveniente profundizar sobre esta idea, tal como se expresa en Monarca y Rappoport (2013, p. 72): "La falta de pactos duraderos, contruidos juntos a los profesionales de la educación y otros actores sociales, hace dudar sobre la permanencia y duración de las propuestas".
- En segundo lugar, el 92,7% de los encuestados considera que el profesorado no ha participado en la elaboración de la LOMCE. Este aspecto ha sido mencionado en la literatura haciendo alusión de forma general o específica a diversos actores. La misma OCDE (2010) ha resaltado la importancia del profesorado en este tipo de procesos. Así, la ley se elabora, de acuerdo con la opinión de los encuestados, dejando de lado a uno de los actores clave del

proceso, lo cual es en sí mismo problemático, de acuerdo con la importancia de los mismos en los procesos de cambio.

- En tercer lugar, el 89,6% de los encuestados opinan que el proceso de implementación de la LOMCE no ha sido el adecuado. En la misma línea que el aspecto anterior, de acuerdo con las investigaciones que abordan este asunto, las propuestas de cambio deben contemplar, además de las prescripciones, un cuidadoso plan de implementación (Fullan, 2002, 2010), algo que, de acuerdo con las opiniones recogidas, no ha sucedido.
- En cuarto lugar, hay que destacar que el 86,3% del profesorado encuestado opina que la LOMCE no contribuye a mejorar la inclusión educativa. Este aspecto llama la atención en tanto que la misma ley pone énfasis en que es una propuesta para superar el fracaso y el abandono escolar. Sin embargo, tal como se ha comentado anteriormente, en realidad supone un cambio en la forma de enfocar este tema (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Tarabini y Montes, 2015). Ofrece un discurso centrado en “la excelencia”, “la competitividad” y “la empleabilidad”, con unas perspectivas y unas prescripciones que promueven la diferenciación.
- En quinto lugar, el 83,8% de los encuestados opina que la LOMCE no favorece la profesionalización del profesorado. Este aspecto resulta paradójico en un momento en que gran parte de los discursos supranacionales sobre la política educativa y el libro blanco de la función docente no universitaria encargado por el gobierno giran en torno a la necesidad de profesionalizar el profesorado (ver, OCDE, 2009; Monarca y Manso, 2015; UNESCO, 2015). Sin embargo, el profesorado encuestado no considera que esto vaya a suceder con esta ley. Desde una visión amplia de profesionalización, muchos de los aspectos negativamente valorados suponen un verdadero obstáculo para el desarrollo profesional.
- En sexto lugar, el 80,7% del profesorado encuestado opina que las evaluaciones externas que incorpora la LOMCE no son adecuadas. En la misma línea, el 81,4% de los encuestados no considera adecuada la difusión

de los resultados de los centros en las evaluaciones externas que prevé la ley. Debe quedar claro que no se pregunta por las denominadas reválidas, sino por las evaluaciones externas en general que propone esta nueva ley. En este sentido, resulta llamativa la diferencia de esta opinión con la mostrada en Monarca y Rappoport (2015), donde el profesorado encuestado se mostraba mayoritariamente a favor de este tipo de evaluaciones. Otro asunto es el que se refiere a la publicación de los resultados, es decir, la posibilidad abierta a la elaboración de ranking.

- Finalmente, cabe mencionar que, posiblemente por todo lo anterior y otros aspectos que abordaremos a continuación, para el 87,6% de los encuestados la LOMCE no supone una mejora para la educación del país.

En los demás ítems consideramos que las respuestas no son tan contundentes. En este sentido, es posible que estos aspectos sean algo más polémicos o que las opiniones se encuentren más repartidas o menos claras. A continuación, detallaremos aquellos ítems en los que los valores 3, 4 y NS/NC de las respuestas superan el 20% de las opiniones:

- El primer aspecto a mencionar es el que se refiere a “la libertad de las familias para elegir centro educativo”, el cual obtiene un 34,5% de las opiniones en los valores recién mencionadas.
- En segundo lugar, nos encontramos con un 29% o más de los valores antes mencionados en los ítems referidos al papel otorgado al director/a y al sistema de elección de los mismos previstos en la LOMCE.
- En tercer lugar, encontramos el ítem referido a la eliminación que hizo la LOMCE de la asignatura de “educación para la ciudadanía”, con un 28,7% de las opiniones en los valores 3, 4 o NS/NC.
- En cuarto lugar, debemos mencionar al papel que la LOMCE otorga a los órganos de gobierno de los centros, con un 26,6% de las opiniones en los valores 3, 4 o NS/NC.

- A continuación, encontramos los ítems que hacen referencia al tratamiento de las competencias que hace la LOMCE y a la adecuación de los contenidos curriculares de la ley, con 24,7% y un 23,3% respectivamente, de las opiniones en los valores 3, 4 o NS/NC.
- Por último, debemos mencionar al tratamiento de la autonomía que hace la LOMCE, con un 23% de las opiniones en los valores 3, 4 o NS/NC.

6. Conclusiones

A partir de los resultados de una encuesta sólo podemos identificar la frecuencia o porcentaje de la valoración que sobre la misma han realizado las personas que la han respondido. También se puede, en este mismo sentido, establecer algunas relaciones entre estas respuestas y las variables que se hayan contemplado, aunque en esta ocasión nosotros no nos hemos centrado en ellas. Pero algo que no podemos saber a través de las encuestas, por más obvio que resulte decirlo, son las razones por las que la gente opina en una u otra dirección. En este sentido, a partir de una encuesta, como es el caso, se pueden identificar algunas áreas “críticas” sobre las cuales seguir indagando por medio de otro tipo de técnicas. Asuntos que por medio de una encuesta son de alguna manera valorados.

Por otra parte, está claro que lo que se obtiene de una encuesta es lo que se ha preguntado, y siempre es posible que queden aspectos sin cubrir. La información que se obtiene no es una “verdad” que ha logrado ser descubierta o atrapada por la encuesta. Siempre es una construcción relacionada con determinadas miradas sobre los fenómenos estudiados, desde determinados marcos y perspectivas.

De esta manera, nuestra conclusión va principalmente en la línea de interrogar sobre los modos de hacer política, en la línea de interrogar acerca de la forma en que se construye la educación, como práctica relevante y sensible en la construcción de lo social. Así, nos preguntamos por la creencia en el poder de las leyes como mecanismos que pueden transformar la realidad, en este caso, “reformular la educación”. Nos preguntamos por los procesos que se ponen en

marcha para elaborarlas y por los intereses que subyacen a las leyes como reflejo de la educación deseada, como una forma de expresar la direccionalidad pretendida en los procesos de construcción de las prácticas educativas. Intereses diversos que se plasman híbridamente en el texto, algunos de forma explícita y evidente y otras subyacentes.

Lo cierto en cualquier caso es que el profesorado se ha tenido que enfrentar, ha tenido que asumir, que aceptar una nueva ley de educación, una nueva ley y sus derivados normativos. Una ley que el profesorado no consideraba necesaria según el 76,9% de los encuestados. Una ley que no parte de un estudio previo de los principales problemas de la educación actual, no parte de evaluaciones sistemáticas a las políticas educativas que se vienen implementando. Parte de una serie de datos aislados analizados superficialmente. Una ley que no surge del debate profundo sobre la educación que España necesita en el siglo XXI. No se debate sobre sus fines e intenciones, aunque éstas sí se mencionan en el texto. Este es un debate necesariamente democrático ya que se relaciona con la sociedad que queremos y la educación que se necesita para ello.

Se ha hablado mucho del rechazo a esta ley, pero hasta ahora no había datos sobre el mismo. Es cierto que los datos de la encuesta que aquí se presentan deben ser matizados; pero aun así, que un 87,1% de los encuestados la valore negativamente parece bastante contundente. Más allá de la estadística, parece ser clara la tendencia. De acuerdo con los datos aportados, la ley es cuestionada por algunos aspectos de gran relevancia, ninguno de ellos se puede resolver de fondo sin un debate sobre los sentidos de la educación. Un debate necesariamente participativo que sigue a la espera.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Morata.

- Bernal Agudo, J.L. y Vázquez Toledo, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, 35-58.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Díez, E. (2013). La comercialización de la educación. *Revista Tempora*, 16, 59-69.
- El Diario (8 de mayo de 2013). Convocadas para este jueves ocho manifestaciones en defensa de la educación pública. Disponible en: http://www.eldiario.es/andalucia/Convocadas-manifestaciones-defensa-educacion-publica_0_130187380.html
- El Mundo (22 de octubre de 2013). *Semana de manifestaciones y huelgas contra los recortes y la reforma educativa*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/10/22/espana/1382421219.html>
- El País (20 de septiembre de 2011). *Las protestas por los recortes educativos se extienden por media España*. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/09/20/actualidad/1316469601_850215.html
- El País (22 de mayo de 2012). *Las manifestaciones cierran la jornada de huelga en la educación*. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/22/actualidad/1337668996_700737.html
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Fernández-González, N. y González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1100-1106.
- García, A.; Moreno, I.; García, R.; Monarca, H.; Tamayo, A. y Vilches, Y. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: MEC/CIDE.

- Herrero-Casado, L. (2016). Nuevas formas de control postburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 33-49.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile. Amerinda.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- La Marea (24 de octubre de 2013). *La comunidad educativa recupera sus fuerzas con marchas multitudinarias*. Disponible en: <http://www.lamarea.com/2013/10/24/manifestacion-huelga-educacion/>
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 54-78.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2015). *Opinión del profesorado sobre evaluaciones externas. Base de datos*. Madrid: GIPES-UAM.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016). *Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales*. París: OCDE.
- OECD (2010). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264046276-es>
- Pérez Gómez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 59-71.
- Puelles, M. (2006). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 61-80). Madrid: Morata.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(107), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón*, 67 (1), 135-148.
- Sénen González, S. y Vitella Paz, I. (2013). Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball. En C. Tello (Coord.), *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 163-190). Campinas: Mercado de Letras.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. Revista "Avances en supervisión educativa", 23, disponible en <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/20>
- UNESCO, (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: UNESCO.

Villamor, P. y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 265-276.

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2016

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)