

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

**XVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE  
LA EDUCACIÓN "LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.  
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ALUMNO".**

Guadalupe (Cáceres). Noviembre de 1999

---

**ADDENDA**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual. Su reproducción y difusión quedan limitadas al análisis y discusión en el marco del XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cualquier otro uso o referencia de este trabajo requiere la autorización expresa del autor o los autores.

## INCOMPETENCIAS BÁSICAS: EL FRACASO ESCOLAR EN EL 2000 (Ponencia 3ª y 4ª )

Felix Etxeberria Balerdi  
Universidad del País Vasco

¿A quién le importa el fracaso escolar?.

La tasa del llamado fracaso escolar en la enseñanza primaria se sitúa entre el 20-30 %, según los datos que podemos disponer en nuestro país y en el conjunto de países desarrollados (Libro Blanco, 1994; Consejo de Europa, 1996; OCDE, 1995; Molina, 1999; EUSTAT, 1998). La situación de la enseñanza secundaria es mucho más grave, con una tasa en torno al 50 % para el BUP y la Enseñanza Profesional. Quisiera, antes de entrar a analizar el tema de las **competencias básicas**, hacer un breve recorrido por el desierto del fracaso escolar.

Lo más preocupante no es el frío dato estadístico, sino la persistencia de esos porcentajes de alumnos que abandonan el sistema escolar sin haber alcanzado una acreditación básica para incorporarse al mundo laboral con una mínima formación. Ya hace muchos años (Etxeberria, F. 1987) abordamos este tema en parecidos términos. Entonces afirmábamos que el tema era algo incrustado en el sistema escolar y que no significaba una mera anécdota o excepción al buen funcionamiento de la educación en nuestra enseñanza.

Hay que admitir que el fracaso escolar es algo siempre presente, que con ligeras variaciones podemos observar en casi todos los países y niveles escolares. El riesgo cada vez más evidente es el de aceptar esta situación como algo permanente, convertir esa tasa de fracaso en algo natural, propio del sistema educativo, una fatalidad irremediable (C.R.E.S.A.S., 1984). Porque el fracaso escolar es reiterativo, constante y tozudo. Para colmo, ha existido, y aún resiste, una corriente sociológica que ha cargado demasiado las tintas en cuanto a la responsabilidad de los maestros y de la escuela en la génesis del fracaso escolar (Bourdieu y Passeron, Larena, F. Enguita, Reimer, Illich, Bowles-Gintis, etc). La consecuencia de todo lo anterior ha llevado a un cierto convencimiento de que el fracaso escolar es algo intrínseco al sistema educativo, cuando no su último fin, a un fatalismo y un pesimismo paralizante.

Por otro lado, hay también una opinión extendida que justifica ese porcentaje de alumnos que no superan la formación mínima en razón de la falta de capacidad o los problemas que tienen los propios alumnos. Según esto, la escuela no puede hacer milagros.

Sea por una u otra razón, da la impresión de que el problema del fracaso es algo tan estructural que no tiene remedio (Molina, 1998), o que las soluciones propuestas no son las adecuadas. Pero, si analizamos la situación de la escuela y las medidas que se están utilizando para paliar o eliminar el problema, podemos comprobar que las vías de solución que se están poniendo en marcha no acaban de profundizar en el tema. Por el contrario, algunas de esas medidas que muchos países están potenciando reflejan más una tendencia a disimular o esconder el problema que a enfrentarse con una auténtica solución. Otras iniciativas que van en el sentido de enmascarar el problema se orientan a

la supresión de exámenes y calificaciones, sustituyéndolos por informes, la promoción automática de los alumnos al siguiente nivel, la ausencia de repetición de curso, las políticas tendentes a “elevar” artificialmente el nivel de las calificaciones escolares, para no dar índices alarmantes de suspensos, etc. Un ejemplo claro de esta contradicción es la diferente puntuación que se refleja en las calificaciones escolares y los niveles alcanzados en las pruebas de conocimientos académicos de estudios internacionales (Lapointe, Mead and Philips,1989):

Del fracaso escolar a la exclusión.

La expresión fracaso lleva emparejada una cierta culpabilización o estigmatización del alumno, o de la escuela. Algunos autores prefieren hablar de “éxito escolar” en lugar de fracaso, como si al conjuro del empleo de una u otra palabra se fuera a crear una nueva realidad en la enseñanza. Sea el alumno o la escuela, alguno de los dos (o los dos) falla y como resultado el alumno no consigue superar o lograr la acreditación básica.

Este lenguaje más cerrado en torno a la institución educativa, falto de una contextualización más amplia y de un reparto de responsabilidad equilibrado ha dado paso a la expresión “exclusión social” (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEA,1993) que hace referencia a un proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma (Castells, 1998). Se asocia a una realidad mucho más extensa en la que a través de las redes familiares, sociales, económicas, políticas, educativas, etc. una proporción determinada de alumnos termina sus años de escolarización de una manera muy deficiente, sin una preparación actitudinal ni competencial para el mundo laboral. La importancia de este tema queda bien reflejada en el estudio llevado a cabo por Sarramona y Pintó (1999), en el que todos los colectivos afectados (alumnos, profesores, familias y agentes sociales) valoran en primer lugar las competencias relacionadas con el ámbito laboral.

Esta expresión “exclusión social” nos remite a la responsabilidad que el conjunto de la sociedad tiene sobre los resultados escolares. Esta nueva terminología sociológica, es más acorde con otras pautas de reflexión que se suman a la discusión, intentando superar el debate entre el fracaso de la escuela o el del alumno. (Delors, 1996, p. 60)

Nuevas y viejas perspectivas de la exclusión escolar y social

Antes de abordar el problema de las competencias básicas, permítaseme hacer una referencia breve a los factores desencadenantes del fracaso escolar, o a las variables que van asociadas con él. De modo histórico, las principales fuentes de discriminación o exclusión tienen que ver con la situación socioeconómica de la familia, la pertenencia a una cultura minoritaria, o inmigrante, colectivos gitanos, la discriminación en razón del sexo, la existencia de minusvalías en el sujeto, etc. Actualmente, esta diferenciación en razón de la formación que se recibe en la escuela puede ir en aumento, en la medida en que la cualificación que demanda el sistema económico es cada vez mayor y que la escolarización obligatoria es progresivamente más alta. Tal y como ya han dicho otros autores (Carabaña, J., 1998; Flecha, 1990), en la actualidad es cada vez mayor el número relativo de personas que no tienen la acreditación mínima obligatoria que se

exige para acceder a un puesto de trabajo. Y ello no es debido a que el nivel de conocimientos esté bajando (Baudelot y Establet, 1989). Lejos de disminuir el fracaso escolar, o la exclusión escolar, todo hace prever que en el futuro el número de personas que no van a terminar sus estudios básicos va a seguir manteniéndose.

#### Clase social

Al margen de las consecuencias que algunos autores extraen de este tema, es cierto que la situación sociofamiliar está en la base de una gran parte de la explicación de la exclusión escolar (Delors, 1996; EURYDICE, 1994; Pérez, 1981; Molina, 1999; OCDE, 1996, p. 31). Los estudios de los años 60 y 70 llevaron a algunos sociólogos a conclusiones discutibles (Bourdieu, Lerena, etc), pero los datos relativos al número de alumnos que fracasan en la escuela y la relación con el origen social del alumno apenas han variado sensiblemente. También es cierto que no todo se explica conforme a esta variable y que existen algunos resultados paradójicos (Cherkaoui, 1979)

#### Las necesidades educativas especiales

Es también una realidad que las nuevas orientaciones educativas (LOGSE, 1990) conducen a la “integración” de los niños y niñas que tienen algún tipo de necesidad educativa especial, sea transitoria o permanente. Es decir, alumnos que antes no se escolarizaban en el sistema general, ahora encuentran su hueco en las aulas convencionales, con lo cual desaparece en cierto modo la “selección darwiniana” que se llevaba a cabo en nuestras aulas, de las que eran excluidos directamente quienes no cumplían unos requisitos mínimos de “normalidad” cognitiva, física, sensorial, motriz, etc.

#### Las nuevas minorías culturales

La presencia de inmigrantes en nuestras aulas, la tendencia a la escolarización de minorías gitanas y otros colectivos, asociados en muchos casos a la pertenencia a otra cultura y otra lengua, distinta de la oficial en la educación, nos proporciona una nueva fuente de creación de fuerzas excluyentes en la escuela convencional. No podemos olvidar que los inmigrantes y las minorías étnicas, como los gitanos ocupan los últimos lugares en cuanto a resultados escolares, promoción de curso, presencia en las aulas de recuperación, ausencia en las enseñanzas medias y en la Universidad, etc. Los inmigrantes concentran en su seno los aspectos más negativos, como el desconocimiento del idioma, la falta de integración social, recursos económicos, inseguridad, etc.

#### El sexo

Ha sido una constante en los últimos años la existencia de una diferencia entre el nivel de escolarización de alumnos y alumnas en los niveles medios y superiores de la educación. No hace mucho tiempo, los alumnos obtenían mejores puntuaciones que las alumnas y un mayor porcentaje de superación del nivel de escolarización obligatoria o graduado escolar. Según Baudelot y Establet (1992), el porcentaje de chicas estudiantes en la Universidad francesa era del 2,3 % en el año 1900; esta proporción llegó a

equipararse con la de los chicos en el año 1970, y en el año 1990 las alumnas superaban a los alumnos en 70.000.

Actualmente, muchas investigaciones nos hablan de igualdad de puntuaciones en las pruebas de matemáticas (Lapointe, Mead and Philips 1989; Baudelot-Establet, 1992) y una diferencia favorable a los chicos en Ciencias y favorable a las chicas en lengua. Por nuestra parte, en una investigación que hemos llevado a cabo en el País Vasco (Aierbe y Etxeberria, 1997), analizando 2.300 alumnos de 2º de Bachillerato en 80 centros escolares durante el curso 1995-96, hemos comprobado que los alumnos obtienen mejor puntuación en Ciencias Sociales y Naturales, mientras que las chicas consiguen mejores resultados en Lengua inglesa y Lengua española. Los niveles en euskara y matemáticas no ofrecen diferencias significativas. En un estudio similar realizado con la población escolar de 6º curso de enseñanza primaria, los resultados indican una mejor puntuación de las chicas en Lengua inglesa y en Lengua española, al tiempo que los niveles en las otras asignaturas son similares.

Por otro lado, los índices de escolarización en la enseñanza media indican un mayor porcentaje de chicas en el Bachillerato, COU y Selectividad (Instituto Nacional de Estadística, 1997; EUSTAT, 1997; Delors, 1996, p. 83). En la Universidad del País Vasco, el porcentaje de alumnas en el curso 1997-98 era del 54 %, con mayoría de chicas en casi todas las carreras, exceptuando las ingenierías, informática, teología, marina civil y algunas pocas más.

NIVEL SUPERADO	TOTAL %	CHICOS %	CHICAS %
8º EGB	75	69	80
2º BUP	61	57	65
2º FP	52	46	59
SELECTIVIDAD	93	91	95
UNIVERSIDAD (% de alumnos inscritos)	100	46	54

EUSTAT: Servicio Vasco de Estadística. 1997-98. Gobierno Vasco.

De cómo volvemos a las competencias básicas.

¿Por qué los chicos salen peor parados en la escuela, aunque no tengan menores competencias en las distintas asignaturas?. ¿Por qué consiguen resultados similares a las chicas en los tests y en las pruebas de rendimiento y sin embargo fracasan más en la escuela?. ¿Cómo se explica este cambio en la tendencia de los últimos años?. Las razones no son fáciles de averiguar, aunque creemos que obedecen a un conjunto de circunstancias sociales, económicas y educativas.

- Queda descartada la diferencia en el nivel de inteligencia, que no refleja distintos índices en las pruebas de competencia intelectual entre chicos y chicas (Aierbe y Etxeberria, 1997).
- Por una parte, es un hecho la aceptación social de la igualdad de sexos, desapareciendo progresivamente las diferencias que actuaban en perjuicio de las mujeres, exceptuando todavía el mundo laboral.
- También hay que tener en cuenta la progresiva feminización del profesorado en los niveles medios y superiores.

- Es importante considerar la relativa “facilidad” de las medidas a tomar en cuanto a la no discriminación de las chicas en el aula, mucho más fácil que el logro de buenos resultados en alumnos de origen socioeconómico desfavorable, o la integración de sujetos con n.e.e., o la promoción de alumnos inmigrantes, etc.

#### Competencias básicas, sexo e inteligencia emocional.

Si bien las anteriores explicaciones pueden dar cierta luz sobre la tendencia a la equiparación de las puntuaciones de rendimiento entre chicos y chicas, son necesarias otras razones para explicar qué es lo que provoca el que las chicas obtengan mejores calificaciones escolares y mayor éxito escolar. Obsérvese que estamos distinguiendo entre resultados en los tests y en las pruebas de rendimiento, por un lado, y las calificaciones escolares que proporcionan los profesores, por otro lado. ¿Cuáles pueden ser esas variables que influyen en las notas académicas?. Creemos que existen una serie de actitudes y comportamientos que diferencian a uno y otro sexo y que están en la base de la explicación de las importantes variaciones en el éxito escolar de chicos y chicas. Es en la inteligencia emocional (Goleman, 1996) en donde encontramos verdaderas diferencias entre los dos sexos:

- Desde el contexto educativo, cabe pensar que existen en el sistema escolar una serie de circunstancias a través de las cuales los profesores valoran mejor el trabajo del aula por parte de las niñas. Hay que considerar las consecuencias del efecto Pygmalion, estudiado por Jacobson-Rosenthal (1980), por el que los profesores se acomodan mejor a la población escolar femenina, o la influencia de la televisión y los roles actuales que hacen que los chicos deban identificarse con los modelos de los guerreros “rebeldes”.
- Los autores de la ponencia 3ª (Perez, Gervilla y Canovas, 1999) nos indican que es significativa, en sentido negativo, la presencia de niños cuyo referente para generar su autoestima se aleja de los estándares escolares establecidos, o los partidarios de la violencia como forma de solucionar los conflictos, o los intolerantes e insolidarios con sus compañeros más cercanos. Parece que las niñas tienen mejores actitudes hacia el estudio, y que los chicos asocian más su autoestima unida a cierta forma de “rebeldía”.
- Briklin, Barry & Patricia (1985) analizan el “efecto mariquita” y llegan a la conclusión de que entre los chicos existe un impulso específico que les empuja a comportarse de una manera más conflictiva porque temen ser considerados como poco “machos” si es que se ajustan demasiado a los patrones convencionales de la escuela. Goleman (1999) también insiste en esta idea al afirmar que los hombres disponen de la misma capacidad potencial para la empatía y las habilidades sociales, pero que se sienten menos motivados para mostrarse sensibles, porque ello podría interpretarse como una señal de “debilidad”.
- El Proyecto Arianne (Barragan, F y otros 1998) lleva trabajando desde mediados de los 90 en la investigación sobre valores y comportamientos masculinos en educación.
- En un reciente estudio llevado a cabo por el Consejo Escolar del País Vasco (Villa, A, 1998), en 1º y 2º curso de ESO y analizando 2.285 alumnos pertenecientes a 100 aulas, en el curso 1997-98, se constata que las actitudes

y percepciones de los escolares varían significativamente en razón del sexo. En concreto, las chicas obtienen mejores índices de satisfacción en prácticamente todos los aspectos relacionados con la enseñanza, es decir, en el conocimiento de la Reforma educativa, en el aprendizaje y el trabajo del profesor, en el desarrollo personal, en el tratamiento de la diversidad, en el cuidado a la integración de los alumnos, en el clima del centro y en los aspectos relacionados con la evaluación. En resumen, las chicas están más satisfechas y mejor adaptadas al sistema escolar.

- Nosotros hemos encontrado (Aierbe y Etxeberria, 1997), diferencias significativas entre determinadas actitudes y comportamientos de los alumnos en razón del sexo. Actitudes y comportamientos que tienen una influencia importante en los rendimientos escolares, como la satisfacción general, las expectativas del alumno, los hábitos de trabajo, etc. Pues bien, también en este caso las actitudes de las chicas eran más favorables que las de los chicos.

Todo esto induce a pensar que son los aspectos actitudinales, el comportamiento en el aula y la identificación con determinados roles los que influyen significativamente en las calificaciones escolares de los chicos y chicas. Disponiendo de unas competencias básicas similares en el ámbito cognitivo y en los conocimientos, una parte de los chicos, posiblemente debido a los modelos sociales más influyentes (a través de los medios de comunicación, los videojuegos, etc) parecen carecer o rechazar las habilidades sociales básicas que les permita adaptarse a las pautas escolares y encuentran, precisamente, en ese rechazo a las normas de la escuela el núcleo de su propia identidad.

Es fácil suponer que los profesores captan estas actitudes y comportamientos más negativos de los chicos y “sufren” esas consecuencias (Esteve, 1984), valorando en menor grado los conocimientos de los alumnos. Por el contrario, la mayor adaptabilidad o acomodación de las alumnas puede estar en la base de una mayor valoración por parte de los profesores, que encontrarían en las chicas el tipo de alumno “ideal”. Las chicas se encuentran más a gusto en la escuela, valoran mucho más casi todo lo que se hace en ella y recíprocamente provocan en el profesorado una mayor satisfacción.

#### Valores, actitudes, e identificación de competencias básicas en la Comunidad Educativa

Si analizamos las ponencias 3ª y 4ª del Seminario 1999, podemos sacar algún tipo de conclusión conjunta. La más importante, a mi juicio, tiene que ver con el hecho de que, según la ponencia 3ª, es en los chicos y entre el alumnado de mayor edad en donde se aprecia una mayor deficiencia respecto a las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la autoestima. A tenor de las conclusiones de la ponencia 4ª, las demandas relativas a las competencias básicas son fundamentalmente de tipo social y laboral. En concreto, de las 20 primeras competencias básicas identificadas por el conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y agentes sociales) cerca de la mitad de ellas tienen que ver con aspectos como:

- Saber escuchar
- Conocerse a sí mismo
- Ser honesto
- Tener autoestima
- Tener actitud dialogante

- Tener una actitud positiva ante la vida
- Saber asumir responsabilidades
- Saber atender a los demás.
- Tener actitudes solidarias.

Por tanto, la detección de una serie de problemas a través de las respuestas del alumnado de ESO (3ª ponencia) tiene su correspondiente en la identificación de necesidades básicas por parte de alumnos padres, profesores y agentes sociales (4ª ponencia). Esta relativa coincidencia entre los dos estudios nos lleva a considerar que uno de los aspectos claves de la educación actual se centra en los chicos en donde, en mayor medida, se percibe una necesidad de cultivar los valores y actitudes de tipo social.

### El Proyecto Arienne y los valores masculinos.

El Proyecto Arienne nació a principios de los 90 con el objetivo de responder a una serie de cuestiones relacionadas con la Igualdad de Oportunidades para hombres y mujeres, y especialmente para mejorar el estatus de las mujeres en Europa. Con el paso del tiempo, se ha ido cayendo en la cuenta de que esa meta será una realidad cuando se dé un cambio de actitudes en los varones, para los cuales la construcción de la masculinidad provoca cierto grado de ansiedad y necesitan liberarse de la presión de los roles socialmente asignados de brutalidad, fortaleza, machismo e insensibilidad. Según Barragán (1998), existe un amplio campo de trabajo en la línea de ayudar a los adolescentes a encontrar imágenes positivas de la masculinidad, entender mejor las funciones familiares, el mundo de las emociones y romper los estereotipos de género en la adolescencia.

### Conclusión

En resumen, el mayor éxito escolar de las niñas estaría provocado por un mejor aprovechamiento de su “inteligencia emocional”, un mayor dominio de las competencias básicas en el terreno afectivo y social. Las chicas parecen encontrarse más a gusto en la escuela, demuestran una mayor satisfacción y dan la impresión de que construyen su identidad en torno a valores o pautas más enriquecedoras que las de algunos los chicos. Según esto, las chicas disponen de una mayor facilidad para resolver los conflictos y para adaptarse al funcionamiento de la escuela, desencadenando con ello una mejor interacción con el profesorado. Hay una mayor coherencia para las chicas entre los roles sociales vigentes y las exigencias que la escuela tiene para con ellas. Por el contrario, en el caso de los chicos, el choque entre lo que los modelos sociales masculinos ofrecen y lo que la escuela les pide hace desorientar a un porcentaje importante de alumnos. Las consecuencias educativas para padres y profesores deben tener en cuenta estas consideraciones y el Proyecto Europeo Arienne puede ser una buena línea a seguir.

## BIBLIOGRAFÍA.

Aierbe, P. y Etxeberria, F. (1997): Evaluación del rendimiento escolar en 2º curso de Bachillerato. Informe fotocopiado. Gobierno Vasco.

Barragán, F. y otros (1999): "El proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de la masculinidad.". Cuadernos de Pedagogía. Nº 284. Pp. 44-47. Barcelona.

Baudelot, Ch. Y Establet, R. (1989): El nivel educativo sube. Morata. Madrid.

Baudelot, Ch. Y Establet, R. (1992): Allez les filles!. Editions du Seuil. Paris.

Briklin, Barry & Patricia (1985): Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. Pax-México. México.

Castells. M. (1998): La era de la información. Vol. 3. Fin de milenio. Alianza Editorial. Madrid.

Carabaña. J. (1998): "De cómo la LGE redujo los titulados". Ponencia en la VI Conferencia de Sociología de la Educación. Garcés, R. (coordinador). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEA (1993): Crecimiento, competitividad y empleo. Libro Blanco. Bruselas.

CONSEJO DE EUROPA (1993): Pour une citoyenneté active et solidaire. Eduquer les adultes pour combattre l'exclusion et gouverner les mutations sociales. Strasbourg.

C.R.E.S.A.S. (1984): L'échec scolaire n'est pas une fatalité. ESF. Paris.

Cherkaoui, M. (1979): Les paradoxes de la réussite scolaire. PUF. Paris.

Delors, J. (Coord) (1996): La Educación encierra un tesoro. Santillana. UNESCO. Madrid.

Esteve, J.M. (1984): Profesores en conflicto. Narcea. Madrid.

Etxeberria, F. (1987): El fracaso de la escuela. Ed. Erein. Donostia.

EURYDICE (1994): La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. Comisión Europea. Bruselas.

EUSTAT (1997): Servicio de Estadística. Gobierno Vasco. Vitoria.

Flecha, R. (1990): La nueva desigualdad cultural. El Roure. Barcelona.

Goleman, D. (1996): Inteligencia emocional. Kairós. Barcelona.

Goleman, D. (1999): La práctica de la inteligencia emocional. Kairós. Barcelona.

Lapointe, Mead and Philips (1989): A world of Differences. An International Assessment of Mathematics and Science. Educational Testing Service. New Jersey.

Lopez Herrerías, J.A. (1990): A la búsqueda del éxito escolar. Eudema. Madrid.

Molina, S. (1984): El éxito y el fracaso escolar en la EGB. Cuadernos de Pedagogía. Laia.

Molina, S. (1997): Escuelas sin fracasos. Ediciones Aljibe. Granada.

Molina, S. (Coor) (1999): El fracaso escolar en la Unión Europea. Egido Editorial.

O.C.D.E. (1996): Panorama educativo. Análisis 1996. Mundiprensa. Madrid.

O.C.D.E. (1997): Análisis del Panorama educativo. Mundiprensa. Madrid.

Perez Serrano, G. (1981): Origen social y rendimiento escolar. C.I.S. Madrid.

Perez, P., Gervilla, E. y Cánovas, P. (1999): “Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la Educación Secundaria Obligatoria.” Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Educación Básica Obligatoria: Competencias básicas del alumno. Cáceres.

Rosenthal, R. y Jakobson, L. (1980): Pygmalion en la escuela. Marova. Madrid.

Sarramona, J. y Pintó, C (1999): “Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria.” Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Educación Básica Obligatoria: Competencias básicas del alumno. Cáceres.

Villa, A. (Coord) (1999): Percepción de la reforma educativa. Universidad de Deusto. Bilbao.