



DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS INCLUIDOS EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL EN EUROPA DEMARICATION OF THE INCLUDED CONTENTS IN TUTORING PLANS IN EUROPE

Iria Calleja Barcia Iria;
Margarita Pino-Juste
(Universidad de Vigo)
iricalleja@pontevedra.uned.es

Fecha de Recepción: 9 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRAT

Tutoring action is an essential part of the teachers work, specially the one referred to values teaching. In Spain, this work is determined by the Tutoring Action Plan and by the joint effort of teachers and the guidance services in school. However in european setting, this assignment differs in contents and working methods.

The present communication's aim is to demarcate the included contents in tutoring work in the european setting, through de content analysis of spanish, english, irish, swedish and finnish National Curriculums.

Keywords: Tutoring, cross-curricular themes, values, Primary Education, Secondary Education.

RESUMEN

La acción tutorial es una parte esencial del trabajo de los docentes, especialmente el relacionado con la educación en valores. En España, este trabajo está determinado por el Plan de Acción Tutorial y por el esfuerzo conjunto de los docentes y los servicios de orientación en la escuela. Sin embargo en el entorno europeo, esta tarea difiere en los contenidos y métodos de trabajo.

La presente comunicación tiene por objeto la determinación de los contenidos que se incluyen en la labor tutorial en el entorno europeo, a través del análisis de contenido de los Curriculums Nacionales español, inglés, irlandés, sueco y finlandés.

Palabras clave: Tutoría, temas transversales, valores, Educación Primaria, Educación Secundaria.

ANTECEDENTES

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 introduce en España la orientación dentro del Sistema Educativo. En las disposiciones que la desarrollaron aparecen definidas la tarea y funciones



del tutor por primera vez y se señala “la orientación y tutoría permanente de los alumnos como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno». De nuevo en la Ley Orgánica 1/1.990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE.) se preceptúa en su artículo 60.1.: “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”.

En la actualidad, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y mantenida en la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE 10/12), contempla, en su artículo 1, relativo a los principios de la educación, la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Asimismo, en su artículo 2, cita la orientación educativa y profesional como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza, al que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria. En el Artículo 91 aparece la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias como una de las funciones del profesor.

El artículo 11 del real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, establece que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado y en su apartado 2 que el profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

En el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero (BOE de 20 de febrero) se desarrolla el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. El artículo 46 de dicho Reglamento señala las siguientes funciones del tutor: a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica. b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales. c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo. d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro. e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas. f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de Estudios. g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos. h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico. i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos. j) Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

Con respecto a la etapa de Secundaria, el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero) determina en su artículo 56 las pertinentes funciones del profesorado tutor: a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto. b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo. c) Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo. d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto. e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales. f) Colaborar con el departamento de orientación del insti-



tuto, en los terminos que establezca la jefatura de estudios. g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen. h) Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo, i) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico. j) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

La acción tutorial viene también expresada en el primer punto del artículo 91 de la LOE (Ley Orgánica de 4 de mayo de 2006 de Educación), que establece que las funciones del profesorado (en cuanto a la tutoría) son las siguientes: c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

Existen múltiples definiciones del término, pero en general se entiende la tutoría como la acción orientadora que el profesor tutor proporciona a su grupo de alumnos. Por tanto, según Aznar Díaz, Cáceres Reche, y Hinojo Lucena (2014) la tutoría no es una acción que se desarrolle de forma aislada, sino que debe entenderse como una actuación educativa que debe realizarse de forma colectiva y coordinada, de forma que implique a los tutores, a todos los profesores y al centro educativo en general por lo que debe estar sujeta a una adecuada planificación y organización.

Se denomina tutor al profesor encargado de la docencia y la orientación de un grupo de alumnos (Art. 60.1., Ley 1/1990) y la tutoría se convierte, por tanto, en una herramienta fundamental del sistema de orientación, hacia el cual se dirigen los esfuerzos del Departamento de Orientación, si procede, y de los Equipos de Orientación Educativa (EOE), entendiéndose como un derecho de todo el alumnado e inherente a la función docente, ya que se considera como actividad cooperativa entre tutor-orientador y tutor-equipo docente.

En este sentido el Plan de Acción Tutorial es una respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro para concretar la concepción de la orientación educativa. En palabras de Fernández-Ranea (2009): *“El Plan de Acción Tutorial es el documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a realizar en el centro. En el caso de los centros de Infantil y Primaria lo elaboran los tutores, mientras que en los Institutos de Educación Secundaria lo elabora el Departamento de Orientación, a partir de las propuestas realizadas por los tutores y las directrices marcadas por la comisión de coordinación pedagógica. Su puesta en práctica recae sobre los profesores-tutores, con la coordinación de la Jefatura de Estudios y la colaboración del Departamento de Orientación”*.

Por tanto, es el instrumento que el profesorado tutor emplea para desarrollar su acción tutorial y debe redactarlo o actualizarlo cada curso (de modo individual o en colaboración con el Departamento de Orientación), en función de las necesidades que detecte a lo largo del mismo, para hacer un seguimiento de todas las cuestiones no curriculares.

“El objetivo de la planificación de la acción tutorial es contribuir al desarrollo integral del alumnado a fin de que alcance un nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad. Asimismo, la elaboración del PAT trata de evitar que la acción tutorial se limite a las actividades de tutoría grupal, y a las entrevistas con el alumnado y/o su familia.” (Fernández Ranea, 2009).



Por tanto, el PAT es un instrumento poderoso para el profesorado tutor, pero funciona también de forma flexible, de modo que el docente pueda introducir contenidos que no estaban reflejados en el mismo en caso de necesidad (Wheeler y Birtle, 1993; Carda y Larrosa, 2007).

El objetivo del presente estudio es ofrecer una visión global de los contenidos incluidos en los planes de acción tutorial en nuestro país y en el entorno educativo europeo, en especial aquellos contenidos referidos a la educación en valores y a los llamados “temas transversales”.

MÉTODO

Después de la recopilación de los textos de los diferentes curriculums de Irlanda, España, Gran Bretaña, Suecia y Finlandia se procedió a realizar un análisis de contenido de los mismos. Esta técnica comprende un conjunto de instrumentos de investigación empírica, destinadas a estudiar los contenidos recurrentes de una determinada muestra de texto.

Patton (1990) apunta que el análisis de contenido es “el proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos” (p.381). Marshall y Rossman (1989) establecen otra definición “es una técnica que permite examinar datos para determinar si o no los datos apoyan una hipótesis” (p.98).

En este caso la finalidad del análisis de contenido es facilitar la producción de información descriptiva y su validación. Permite estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de un modo sistemático y objetivo. Como afirma Pérez Serrano (1994) *“es un procedimiento eficaz para la realización de categorizaciones de datos verbales para clasificar la información obtenida permitiendo aportar la creatividad y originalidad de la persona que investiga. Se evita la arbitrariedad, subjetividad y generalización a través de la sistematicidad que implica la categorización atendiendo a criterios establecidos previamente”*.

En el diseño de la investigación se ha seguido una metodología interpretativa a partir de un proceso preliminar de clasificación y categorización de las diferentes transcripciones realizadas (Wodak y Meyer, 2001, Piñuel Reigada, 2002). Utilizando el término interpretativo para designar a este paradigma evitamos caer en la tradicional dicotomía entre cualitativo-cuantitativo (Carretero, 2004).

Las fases para del análisis de contenido han sido las siguientes:

- a) Definir el problema y formular hipótesis.
- b) Elegir el corpus de textos sobre los que se va a trabajar.
- c) Definir las unidades de clasificación.
- d) Preparar la ficha de análisis y su aplicación al texto.
- e) Computar los resultados.

Por tanto, este proceso se enmarca dentro de las técnicas de análisis de contenido cuyas fases han sido: lectura y comprensión de los textos, definición de las categorías, análisis de las mismas (selección e interpretación) y síntesis (Fernández, 2002; Neuendorf, 2002) para analizar las expresiones escritas de los textos (Navarro y Díaz, 1994).

Los textos que se han seleccionado han sido los siguientes:

-The National Curriculum Council, 1.993 (Curriculum oficial de Gran Bretaña) y actas que lo modifican.

-Great Britain, Statutes (1.992) Education (schools) Acta 1992, capítulo 38.

-The Office for standards in education, 1994. Spiritual, Moral, Social and Cultural Development: An OFSTED discussion paper (documento del OFSTED, Servicio de inspección educativa). Gran Bretaña.

-The Values Education Council, 1995 (documento del Ministerio de Educación inglés, que se centra en la educación en valores). Gran Bretaña.

-The National Board of Education, 1994 y el nuevo curriculum (de febrero de 2004) educativo



de Finlandia, que abarca la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y en concreto su punto séptimo, sobre la educación en valores y la integración. Finlandia.

-The Framework curriculum for the Comprehensive School, 1994, p.17 ya que hace hincapié en la enseñanza de valores. Gran Bretaña.

-La Education Act de Suecia (2010) que establece el curriculum escolar de las etapas de Educación Pre-escolar, educación Obligatoria y actividades extraescolares y de ocio.

-El Curriculum Nacional de Irlanda, en sus descripciones para Educación Primaria y Secundaria (en sus vertientes de ciclo junior y senior), que se modifica cada año, funcionando como un Plan de Acción Tutorial y de contenido curricular.

-La Circular 45/2013 de Procedimientos anti-bullying de Irlanda, para primaria y post-primaria en el que se exhorta a los centros a trabajar clima de aula, diversidad y respeto entre otros temas.

-La LOE (Ley Orgánica de 4 de mayo de 2006 Educación) marco normativo de la educación en España hasta la entrada en vigor de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

-El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).

En el contexto español y de acuerdo con la transferencia de competencias en materia educativa nos hemos centrado en el estudio de la acción tutorial en el marco de la comunidad autónoma de Galicia y así hemos analizado su marco legislativo referente a la labor tutorial y a la enseñanza de los temas transversales:

-El Decreto 130/2007, que marca el currículum para educación primaria en Galicia.

-El Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

RESULTADOS

En la siguiente tabla se detallan los diferentes contenidos de acción tutorial de los curriculums educativos de los países estudiados:



Tabla 1:

	ESPAÑA	INGLATERRA	FINLANDIA	IRLANDA	SUECIA
EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL	X	X		X	
PREVENCIÓN DE CONSUMO DE DROGAS				X	
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA	X		X	X	X
EDUCACIÓN CIUDADANA	X	X	X	X	X
IGUALDAD ENTRE SEXOS	X				X
EDUCACIÓN AMBIENTAL		X	X		X
EDUCACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	X	X	X		X
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	X		X	X	X
SEGURIDAD VIAL	X		X		X
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	X		X		
IDENTIDAD CULTURAL Y MULTI-CULTURALISMO			X		X
ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	X		X	X	X
EMPRENDIMIENTO			X		
CONCIENCIA ECONÓMICA		X		X	
DESARROLLO SOSTENIBLE			X		



Como podemos extraer de la información contenida en esta tabla, los temas transversales trabajados en las distintas etapas educativas en estos cinco países europeos son muchos y bastante divergentes.

Encontramos por un lado, países que insertan los temas transversales en contenidos curriculares, como sucede en Gran Bretaña, donde ciudadanía, medio-ambiente, salud, conciencia económica y asesoramiento vocacional son asignaturas con contenido propiamente curricular. Lo mismo nos hemos encontrado en Suecia, donde Estudios del hogar y del consumo (que incluye también hábitos higiénicos, de consumo y de cuidado del medio-ambiente), Educación física y salud o Valores Cívicos se erigen en asignaturas plenas de contenido.

En Irlanda existe una gran área de conocimiento; SPHE (De conocimiento social, personal y de salud) que abarca en las etapas de primaria y secundaria (junior cycle) el trabajo escolar acerca de las habilidades sociales, de convivencia y hábitos saludables. En el año de transición desde el Junior al Senior Cycle cambian las materias que incluyen valores, que serán ahora comunicación interpersonal y de relaciones (en la que se trabaja la convivencia, tolerancia, buen comportamiento y auto-concepto), la educación para la salud, la educación sexual, la prevención de adicciones y el pensamiento crítico. En el último ciclo de secundaria los valores quedan enmarcados en la asignatura de educación cívica, social y política.

En cuanto a Finlandia, en su vigente curriculum (la web oficial de educación finlandesa advierte que en 2016 tendrán uno nuevo) podemos ver en su punto séptimo sobre temas transversales e integración, que se trabajan en primaria los valores de crecer como una persona integral, identidad cultural e internacionalismo, habilidades de comunicación y de análisis crítico de los medios de comunicación, participación ciudadana y emprendimiento, responsabilidad con el medioambiente, bienestar y futuro sostenible, seguridad y tráfico (donde incluyen la prevención del bullying), la tecnología y el individuo.

Llegado a la etapa de Secundaria, el alumnado estudiará los valores de ciudadanía activa y emprendimiento, seguridad y bienestar, desarrollo sostenible, identidad cultural y conocimiento de otras culturas, tecnología y sociedad y comunicación y competencia en los medios de comunicación.

Todos estos temas están incluidos en los núcleos de contenido de cada asignatura y son por lo tanto transversales, pero en la enseñanza Secundaria Superior (conducente a la formación profesional) se convierten en materias optativas, pudiendo elegir los y las estudiantes entre cultura, emprendimiento y medioambiente. Educación para la salud se convierte aquí en una asignatura obligatoria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los contenidos de los planes de acción tutorial en nuestro país y en el entorno educativo europeo tienen importantes divergencias. Dado que la Comisión Europea no tiene competencias en educación, cada país continúa trabajando independientemente la labor tutorial durante las etapas pre-universitarias, de acuerdo con sus paradigmas legales y filosóficos, ya que en palabras de McLean (1995) *“El humanismo, el racionalismo y el naturalismo europeos pueden ser el punto de partida. También se necesita explorar las variaciones nacionales y locales dentro de cada tradición, sus tensiones y su capacidad de evolucionar. La herencia curricular se puede trazar a través de escritores cuyas ideas son conocidas porque incorporan la esencia de una tradición ampliamente aceptada, que puede ser estudiada mediante la evidencia de la práctica curricular histórica y contemporánea.”*

Los acuerdos de Bolonia comienzan a cuajar en torno al EEES, que sí define claramente la labor tutorial del profesorado de grado y postgrado (estudios formativos ya consolidados) sin embargo, muchos autores aseguran que *“es imposible una uniformidad de los planes de estudio universita-*



rios europeos, precisamente, porque parten de sistemas educativos nacionales independientes sobre los que la Comisión Europea no tiene competencias” (Alfaro Rocher, 2005).

Lo mismo nos encontramos a nivel de Educación Primaria y Secundaria, donde muchos tutores/as de ámbito europeo trabajan los temas transversales y en general la educación en valores a través de los contenidos curriculares que forman parte de su tarea de enseñanza, en lugar de dedicar un espacio específico a este tipo de labor docente. Esto sucede en países como Finlandia o Gran Bretaña, país este último donde «*La Educación Ambiental es una parte esencial del currículum de todos los alumnos. Es una ayuda a estimular la conciencia del Medio Ambiente, informando sobre la participación activa y la resolución del problema ambiental*» (Council for Environmental Education, 1.995).

Otros países como Irlanda, dedican grandes áreas curriculares y materias específicas al trabajo en valores como es su SPHE (Social, Personal and Health Education) que se imparte desde Educación Primaria hasta Secundaria (Junior Cycle). Esta misma metodología se emplea en Suecia, donde dedican materias completas desde pre-escolar hasta el final de la etapa obligatoria a valores cívicos, educación para la salud o para el consumo responsable.

En España, se opta por una metodología mixta, a medio camino entre las dos anteriores, en la que se trabajan transversalmente algunos de los temas de educación en valores (guiados por el Plan de Acción Tutorial), mientras que otros forman parte de las materias “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (Primaria y Secundaria) y “Educación ético-cívica” (Educación Secundaria).

Como hemos podido comprobar la educación en valores en los cinco países analizados es muy divergente y responde a las necesidades específicas y a los marcos culturales de cada país. Así, podemos observar que en países donde la igualdad entre mujeres y hombres es mayor, parece no existir la necesidad de trabajar ese tema transversal en la escuela, como sucede en Finlandia, donde además, ciertos valores como la capacidad crítica con los medios de comunicación se viene trabajando desde 1997, mientras que en nuestro país el marco legal lo recomienda desde 2006.

Esto es así no solo por motivos sociales, culturales o de interés, sino porque existen recomendaciones por parte del Consejo de Europa en cuanto al trabajo tutorial acerca de Educación para la Salud y de la llamada “Dimensión Europea de la Educación” (que no hemos incluido aquí, pero que Irlanda incorpora en su currículum de educación primaria) pero no existen políticas europeas ni orientaciones comunes en los diversos países en este ámbito, que continúan, por tanto, trabajando independientemente, en función de sus necesidades particulares y sin convergencia.

5. REFERENCIAS:

- Alfaro Rocher, I. J (2005, septiembre) El Espacio Universitario Europeo: Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia. *Cuadernos de Integración Europea*, 3-15.
- Asamblea de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Asensi Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Audigier, F. (1993). *Educación sobre la sociedad, transmitir valores*. Estrasburgo: Council of Europe press.
- Aznar Díaz, I.; Cáceres Reche, M.P. y Hinojo Lucena, F.J. (2014). El profesorado en los centros educativos. Modelos organizativos. En Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. *Organización de Instituciones Educativas Innovadoras*. Madrid: Alianza editorial.
- Barthélémy, D., Ryba, R., Bîrzéa, C., & Leclercq, J.-M. (1999). *La dimensión europea en la educación secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya.



- Carda, R. M. y Larrosa, F. (2007): El maestro como tutor. En Carda, R. M. y Larrosa, F., *La organización del centro educativo. Manual para maestros* (pp. 261-288). Alicante: Ed. Club Universitario.
- Carretero, M. (2004): Psicología cognitiva y educación. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- Conferencia Permanente de los Ministros de Educación Europeos. (1991). *Resolución nº1 sobre la dimensión europea de la educación: pedagogía y contenido curricular*. Viena.
- Consejo Europeo. (2000). *Declaración del Consejo Europeo de Lisboa*.
- Council for Environmental Education: *An introduction to the National Curriculum (England and Wales) and Environmental Education. Information*. London, CEE. 1.995.
- Fernández Ranea, M. M. (2009). La acción tutorial y la atención a la diversidad: Origen, concepto y puesta en práctica. Universidad de Málaga: *Gibralfaro Estudios Pedagógicos*, (62),11.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista Ciencias Sociales*, II, 96, 35-54.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, De Educación, Boletín Oficial del Estado n.º 106, jueves, 4 mayo de 2006.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre: "De Ordenación General del Sistema Educativo.", Boletín Oficial del Estado, n.º 238, jueves, 4 de octubre de 1990.
- LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE de 10 de diciembre de 2013.
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1989): *Designing Qualitative Research*. USA, Sage Publications.
- McLean, M. (1995, diciembre): Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria de los países de la Unión Europea, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 13-76.
- Navarro Y Díaz (1994): "Análisis de contenido". En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds): *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- Naya L.M., Dávila P. (Coordinadores). *El derecho a la educación en un mundo globalizado (II)*. X Congreso Nacional de Educación Comparada. Donostia 2006.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications,
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park California: Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piñuel Raigada, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Wheeler, S. y Birtle, J. (1993): *Handbook for personal tutors*. Buckingham: Open University Press.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.). (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.