

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



PROGRAMA DE DOCTORADO: FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM Y
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA Y SECUNDARIA

TESIS DOCTORAL

LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA
EN LA ESO: LOS PCPI COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL
FRACASO ESCOLAR

Francisco Javier Amores Fernández

DIRECTOR:

Dr. D. Antonio Bolívar Botía

Granada, 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Francisco Javier Amores Fernández
D.L.: GR 733-2014
ISBN: 978-84-9028-890-0

El doctorando Francisco Javier Amores Fernández y el director de la tesis Antonio Bolívar Botía, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 27 de septiembre de 2013

DIRECTOR DE LA TESIS

DOCTORANDO



Antonio Bolívar Botía

Fdo.: Antonio Bolívar Botía



Fdo.: Francisco Javier Amores Fernández

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Desde estas líneas pretendo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que durante estos años de trabajo han estado a mi lado, familia, amigos y compañeros, que han contribuido a que esta tesis haya llegado a buen fin.

En primer lugar, deseo dar mi más sincero agradecimiento a mi Director de Tesis D. Antonio Bolívar Botía por sus enseñanzas y dedicación a todas las consultas que le he ido planteando en este tiempo. Su decidido apoyo ha sido un aliciente para abordar con la máxima vocación, interés, objetividad y profesionalidad mis objetivos en el mundo de la academia.

Con todo el afecto también quiero agradecerse a todos los profesores y alumnos que desinteresadamente han cedido parte de su tiempo para participar en la investigación que aquí se presenta. Su colaboración ha sido fundamental en el desarrollo del trabajo.

También se lo agradezco a los miembros del Grupo FORCE, mi Grupo de Investigación, todos ellos, de una u otra forma, me han animado y ayudado en todos estos años. Agradecer en especial las orientaciones de la profesora D^a Purificación Pérez, por su gran ayuda en el análisis de los datos y del profesor D. Jesús Domingo, por su apoyo desde el día que inicié mi trabajo como becario FPU en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Aprovecho para agradecer también a los profesores D. António Neto-Mendes, D. Alexandre Ventura, D^a María Teresa González y D. David Shark por ofrecerme su compañía, ayuda y útiles consejos durante mis estancias de investigación. Gracias por haberme proporcionado un espacio de crecimiento y desarrollo en contextos que han enriquecido el estudio realizado.

Hago extensivos estos agradecimientos a todos los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar por confiar en mí y posibilitar mi desarrollo profesional.

Por último, expreso mi más profundo agradecimiento, afecto y cariño, a mi familia y amigos, quienes, sin dudarlo, han confiado siempre en mí, han compartido mis ilusiones e inquietudes, y me han apoyado en los momentos más duros y difíciles de este proceso. En especial, a mis padres, Francisco y Mercedes, y mis hermanas, Inmaculada y Mercedes, por la educación que me han dado, gracias por estar en los momentos en que más los necesito, guiarme por el buen camino, por apoyarme, ayudarme y comprenderme en todo momento.

A todos, gracias.

1.	RESUMEN	21
2.	ABSTRACT	22

PRIMERA PARTE

LOS CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
--	-----------

CAPÍTULO 1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.	ANTECEDENTES	28
3.	FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
4.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	30

CAPÍTULO 2 LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

1.	ANTECEDENTES TEÓRICOS Y GÉNESIS DE LOS ESTUDIOS SOBRE EXCLUSIÓN	37
2.	DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	43
	2.1. Exclusión social como fenómeno multidimensional y multifactorial	43
	2.2. La dimensión estructural de la exclusión social	44
	2.3. Exclusión social como un proceso	45
	2.4. La exclusión como fenómeno relativo	46
	2.5. La dimensión dinámica de la exclusión social	47
	2.6. Exclusión social como acumulativa	48
	2.7. La dimensión espacial de la exclusión social	48
	2.8. La condición resoluble y politizable de la exclusión social	50
	2.9. La dimensión estratégica de la exclusión social	51
	2.10. Exclusión social como el efecto de la reestructuración económica y social	51
3.	FACTORES GENERADORES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN	52
	3.1. Factores que han originado exclusión social históricamente	52
	3.2. Factores que pueden desencadenar en procesos de vulnerabilidad y exclusión social en los diferentes ámbitos de la vida	54
4.	EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN	66
5.	EL FRACASO ESCOLAR Y LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA	68

CAPÍTULO 3 ESTADO DE LA SITUACIÓN SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

1.	LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS	74
2.	INDICADORES DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA	77

2.1.	La escolarización en Educación Infantil	77
2.2.	La Educación Primaria: la promoción del tercer curso	79
2.3.	La escolarización en Educación Secundaria Obligatoria: repetición de curso y tasas de idoneidad	81
2.4.	La graduación en Educación Secundaria	87
2.5.	Nivel de formación postobligatoria y abandono escolar temprano	90
3.	RESULTADOS DE RENDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE PISA	94
4.	EL RIESGO DE FRACASAR. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO	96
5.	FRACASO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. CONSIDERACIONES FINALES	99

CAPÍTULO 4 LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

1.	ACTUACIONES, MEDIDAS Y PROGRAMAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA	106
1.1.	Actuaciones y medidas de atención a la diversidad. Las estrategias de apoyo y refuerzo	108
1.2.	Programas de atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar	109
1.3.	Actuaciones, planes y programas dirigidos al alumnado inmigrante	112
2.	ANTECEDENTES DE LOS PCPI. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	115
2.1.	Descripción de los Programas de Garantía Social	116
3.	DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. PRINCIPALES CRÍTICAS A LOS PGS	119
3.1.	Críticas a los PGS	119
3.2.	De los PGS a los Programas de Cualificación Profesional Inicial	120
4.	LAS RESPUESTAS ESCOLARES AL RIEGO DE EXLCUSIÓN. CONSIDERACIONES FINALES	122

CAPÍTULO 5 LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

1.	MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	127
2.	MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL	137

3.	CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA	143
3.1.	Objetivos y fines	143
3.2.	Perfil de alumnado de PCPI	144
3.3.	Requisitos del profesorado	146
3.4.	Estructura y currículum de los PCPI	147
3.5.	Modalidades	159
3.6.	Familias y perfiles profesionales	160
3.7.	Duración	161
3.8.	Evaluación, certificación y titulación	162
4.	PANORAMA GENERAL DE LOS PCPI A TRAVÉS DE LAS GRANDES CIFRAS	164
4.1.	Algunos datos comparativos globales sobre el Programa de Cualificación Profesional Inicial	164
4.2.	Los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en la provincia de Granada	169

SEGUNDA PARTE **MARCO METODOLÓGICO** 175

CAPÍTULO 6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	180
1.1.	Enfoque metodológico	180
1.2.	Fases de la investigación	181
2.	MUESTRA. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	185
2.1.	Tamaño y selección de la muestra cuantitativa	185
2.2.	Descripción de la muestra cuantitativa	185
2.3.	Profesores que participan en las entrevistas	187
3.	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	191
3.1.	Instrumento de recogida de datos cuantitativos: Cuestionarios	191
3.2.	Instrumento de recogida de datos cualitativos: Entrevista	202
4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	205

4.1.	Procedimientos utilizados en relación a los objetivos de investigación	205
4.2.	Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos cuantitativos	207
4.3.	Método y proceso desarrollado en el análisis de datos cualitativos	209
5.	CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	215
5.1.	Triangulación de la investigación	215
5.2.	Validez y fiabilidad de los cuestionarios	217
5.3.	Criterios de rigor de las entrevistas	224
6.	CRONOGRAMA DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	225

TERCERA PARTE

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 227

CAPÍTULO 7 VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA

1.	IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE DE LA MUESTRA CUANTITATIVA	231
1.1.	Edad, sexo, curso y módulo impartido	231
1.2.	Titulación académica, situación laboral y experiencia del colectivo docente	234
1.3.	Características de los centros en relación al profesorado de la muestra	238
2.	ANÁLISIS VERTICAL DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO SELECCIONADO	241
3.	ÉXITO EDUCATIVO DEL PCPI. CONSIDERACIÓN E IMPORTANCIA DE ESTE PROGRAMA COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR	249
3.1.	Valoración general del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar	251
3.2.	Resultados: éxito versus fracaso del programa	252
3.3.	Abandono del PCPI	254
3.4.	Incorporación al mercado laboral	257
3.5.	Reenganche al sistema educativo	258
3.6.	Obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria	260
3.7.	Alumnos de PCPI en ciclos formativos y prueba de acceso	261
4.	CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DE PCPI. LA VISIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LAS MOTIVACIONES, PROCESOS Y CAUSAS DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	263

4.1.	Procesos del fracaso	268
4.2.	Motivaciones del fracaso	273
4.3.	Causas del fracaso	275
4.4.	Evolución del alumno durante el desarrollo del programa	283
5.	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	287
5.1.	Edad de acceso y selección del alumnado de PCPI	288
5.2.	Estructura del programa	292
5.3.	Duración del programa	295
5.4.	Oferta educativa	297
5.5.	Selección del profesorado	298
5.6.	Transformación de PGS a PCPI	299
5.7.	Certificados de profesionalidad y los compromisos adquiridos	301
6.	PLANIFICACIÓN, CURRÍCULUM Y DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	303
6.1.	Planificación y currículum	303
6.2.	Objetivos y contenidos del programa	306
6.3.	Aprendizajes útiles para la vida	309
6.4.	Estrategias metodológicas, actividades y recursos didácticos	312
6.5.	Recursos de los centros escolares	318
6.6.	Asesoramiento y orientación	320
6.7.	Evaluación	322
7.	FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO	324
8.	FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA	327
8.1.	Integración del PCPI en la vida del centro	328
8.2.	Valoración, reconocimiento y apoyo percibido del resto de profesores del centro educativo	330
8.3.	Valoración y reconocimiento de la administración educativa y satisfacción profesional de los docentes del programa	332
8.4.	Relaciones y clima escolar	334
8.5.	Relación con otros centros	337
8.6.	Relación con instituciones, asociaciones y otros organismos	338
8.7.	Implicación de las familias en el centro y relación con los padres	340
8.8.	Implicación del Departamento de Orientación en el programa	344
8.9.	Fundamentos básicos del funcionamiento del programa	345
9.	ASPECTOS PARA LA MEJORA DE ESTE PROGRAMA	347
9.1.	Propuestas de mejora del PCPI	349

CAPÍTULO 8 VISION DE LOS ALUMNOS DE PCPI DE LA PROVINCIA DE GRANADA SOBRE EL PROGRAMA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

1.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE PCPI OBJETO DE ESTUDIO	359
1.1.	Sexo y edad	359
1.2.	Tipo de centro y curso	361
1.3.	Perfiles y familias profesionales	363
1.4.	Repetición de curso	366
1.5.	Nivel de formación y trabajo de los padres y madres	368
2.	VIVENCIA DE LA ESCOLARIDAD DESDE EL PCPI	373
3.	VISIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN MODULAR DEL PROGRAMA	376
4.	MOTIVACIONES Y CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR	378
5.	PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LOS ALUMNOS	379

CAPÍTULO 9 DIMENSIONES SIGNIFICATIVAS DE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROGRAMA

1.	RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO	385
2.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO	388
3.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD	391
4.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TITULACIÓN ACADÉMICA	391
5.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SITUACIÓN LABORAL	392
6.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EXPERIENCIA PROFESIONAL	395
7.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EXPERIENCIA DOCENTE PCPI/PGS	396
8.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR MÓDULO PCPI	400
9.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CURSO IMPARTIDO	403

CAPÍTULO 10 DIMENSIONES SIGNIFICATIVAS DE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROGRAMA

1.	RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO	411
----	---	-----

2.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO	413
3.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD	417
4.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CURSO DE PCPI	418
5.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR PERFIL PROFESIONAL	420
6.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO	422
7.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO EN PRIMARIA	423
8.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO EN SECUNDARIA	424
9.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR FORMACIÓN DEL PADRE	426
10.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR FORMACIÓN DE LA MADRE	426
11.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TRABAJO DEL PADRE	431
12.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TRABAJO DE LA MADRE	432

CAPÍTULO 11 CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

1.	CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DE PCPCI DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE EL PROGRAMA	435
2.	CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS DE PCPI SOBRE EL PROGRAMA	442
3.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	445
4.	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	445
5.	CONSIDERACIONES FINALES	447
	CONCLUSIONS THAT ARISE FROM THE INVESTIGATION	455
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	475

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario dirigido al profesorado de PCPI	503
Anexo 2. Cuestionario dirigido al alumnado de PCPI	513
Anexo 3. Solicitud de permiso para el acceso a los centros educativos y carta de aceptación	CD
Anexo 4. Entrevistas en audio y transcritas	CD
Anexo 5. Guía para la entrevista	CD
Anexo 6. Matriz de datos SPSS	CD

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 2.1. Principales factores del equilibrio exclusión-integración	64
Tabla nº 2.2. Otros factores del equilibrio exclusión-integración	65
Tabla nº 2.3. Los riesgos de la exclusión social	66
Tabla nº 3.1. Evolución de alumnos matriculados en Educación Infantil en España	78
Tabla nº 3.2. Evolución de tasas de escolaridad en primer ciclo de Educación Infantil	78
Tabla nº 3.3. Tasa neta de escolarización para los grupos de edad de 4 a 6 años. Curso 2010-2011	78
Tabla nº 3.4. Número de alumnos que finalizaron Educación Primaria	79
Tabla nº 3.5. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria. Comparación con Andalucía	81
Tabla nº 3.6. Tasas netas de escolarización por edad y enseñanza. Curso 2010-2011	82
Tabla nº 3.7. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria. Comparación con Andalucía	83
Tabla nº 3.8. Graduados en Educación Secundaria en España según la enseñanza y el sexo. Curso 2009-2010	87
Tabla nº 3.9. Alumnado de los PCPI en España que obtienen el Graduado en ESO por haber superado los módulos voluntarios según titularidad del centro y sexo. Curso 2009-2010	88
Tabla nº 3.10. Alumnado de Educación Secundaria para Adultos que obtienen la graduación en Educación Secundaria por enseñanza y sexo. Curso 2009-2010	89
Tabla nº 3.11. Tasas netas de escolarización de 16 a 24 años por enseñanza en España. Curso 2010-2011	91
Tabla nº 3.12. Porcentaje de población de 25-34 y de 55-64 años con nivel de formación de 2ª etapa de Educación Secundaria y Educación Superior. Año 2011	93
Tabla nº 3.13. Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de formación de Educación Superior. Países Unión Europea. Año 2011	93
Tabla nº 3.14. Grado de consecución de los objetivos europeos por España	101
Tabla nº 4.1. Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar	107
Tabla nº 5.1. Niveles de cualificación profesional	141
Tabla nº 5.2. Objetivos y fines de los PCPI	144
Tabla nº 5.3. Destinatarios del programa	145
Tabla nº 5.4. Profesorado del programa	147
Tabla nº 5.5. Organización modular de los PCPI	148
Tabla nº 5.6. Módulos obligatorios específicos de los PCPI	148
Tabla nº 5.7. Módulos de formación general de los PCPI	150
Tabla nº 5.8. Módulo del proyecto emprendedor de PCPI	151
Tabla nº 5.9. Módulo de participación y ciudadanía de PCPI	153
Tabla nº 5.10. Módulos voluntarios de los PCPI	155
Tabla nº 5.11. Módulo de comunicación de PCPI	156
Tabla nº 5.12. Módulo social de PCPI	157
Tabla nº 5.13. Módulo científico-tecnológico de PCPI	158
Tabla nº 5.14. Familias y perfiles profesionales de los PCPI en Andalucía	161
Tabla nº 5.15. Duración de los PCPI	162
Tabla nº 5.16. Evaluación, calificación, certificación y titulación de los PCPI	163
Tabla nº 5.17. Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por sexo	165
Tabla nº 5.18. Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por titularidad del centro	166
Tabla nº 5.19. Alumnado de PCPI por Comunidades Autónomas. Curso 2011-2012	167
Tabla nº 5.20. Alumnado matriculado en PCPI por procedencia. Curso 2011-2012	168
Tabla nº 5.21. Número de alumnos de PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía por titularidad de centro, sexo, curso y provincia (Curso 2011-2012)	169

Tabla nº 5.22. Oferta educativa pública presencial de Granada y provincia. Curso académico 2011/2012	170
Tabla nº 5.23. Oferta educativa concertada presencial de Granada y provincia. Curso académico 2011/2012	172
Tabla nº 5.24. Número de alumnos de PCPI en centros de la provincia de Granada por perfil profesional y sexo (Curso 2011-2012)	173
Tabla nº 6.1. Profesores que imparten clase en PCPI	190
Tabla nº 6.2. Duración de las entrevistas	191
Tabla nº 6.3. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario de profesores	197
Tabla nº 6.4. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario de alumnos	199
Tabla nº 6.5. Expertos que han intervenido en la validación del cuestionario	200
Tabla nº 6.6. Diseño de investigación y análisis aplicados	205
Tabla nº 6.7. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido	210
Tabla nº 6.8. Categorías y subcategorías extraídas de la entrevista	213
Tabla nº 6.9. Métodos mixtos de investigación	216
Tabla nº 6.10. Estadístico de fiabilidad. Método de consistencia interna Alfa de Cronbach	219
Tabla nº 6.11. Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	220
Tabla nº 6.12. Estadístico de fiabilidad. KMO y prueba de Bartlett	222
Tabla nº 6.13. Estadístico de fiabilidad. Método de consistencia interna “Alfa de Cronbach”	222
Tabla nº 6.14. Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	222
Tabla nº 6.15. Estadístico de fiabilidad. KMO y prueba de Bartlett	223
Tabla nº 6.16. Cronograma del desarrollo de la investigación	225
Tabla nº 7.1. Edad de los profesores que configuran la muestra	231
Tabla nº 7.2. Sexo de los profesores muestra de estudio	232
Tabla nº 7.3. Curso en el que imparte clase el profesorado muestra de estudio	232
Tabla nº 7.4. Módulo impartido por los profesores de la muestra	233
Tabla nº 7.5. Titulación académica de los profesores de la muestra	234
Tabla nº 7.6. Situación laboral de los profesores de la muestra	235
Tabla nº 7.7. Experiencia profesional de los profesores de la muestra	236
Tabla nº 7.8. Experiencia docente en PCPI/PGS de los profesores de la muestra	237
Tabla nº 7.9. Titularidad del centro de los profesores de la muestra	238
Tabla nº 7.10. Número de profesores de la muestra por centro	239
Tabla nº 7.11. Número de profesores de la muestra por ciudad	240
Tabla nº 7.12. Distribución de frecuencias en relación a la dimensión valoración general del PCPI	250
Tabla nº 7.13. Opinión profesorado sobre el alumnado de PCPI	264
Tabla nº 7.14. Opinión profesorado sobre aspectos relacionados con la administración educativa	288
Tabla nº 7.15. Opinión profesorado sobre la planificación, el currículum y el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje	303
Tabla nº 7.16. Opinión profesorado sobre la formación específica en PCPI	324
Tabla nº 7.17. Opinión profesorado sobre aspectos relacionados con el funcionamiento del programa	327
Tabla nº 7.18. Grado de importancia de categorías de mejora de los PCPI	347
Tabla nº 8.1. Sexo de los alumnos de la muestra	359
Tabla nº 8.2. Edad de los alumnos de la muestra	361
Tabla nº 8.3. Titularidad del centro del alumnado de la muestra	362
Tabla nº 8.4. Curso en el que se encuentra el alumnado de la muestra	362
Tabla nº 8.5. Perfil profesional de los alumnos de la muestra	363
Tabla nº 8.6. Familia profesional de los alumnos de la muestra	365
Tabla nº 8.7. Repetición de curso del alumnado de la muestra	366
Tabla nº 8.8. Repetición de curso en Primaria	367

Tabla nº 8.9. Repetición de curso en Secundaria	367
Tabla nº 8.10. Nivel de formación de los padres	369
Tabla nº 8.11. Nivel de formación de las madres	370
Tabla nº 8.12. Trabajo padre	371
Tabla nº 8.13. Trabajo madre	372
Tabla nº 8.14. Vivencia de la escolaridad desde el PCPI	373
Tabla nº 8.15. Opinión del alumnado de la muestra de estudio sobre los módulos de PCPI	377
Tabla nº 8.16. Motivaciones y causas del fracaso escolar	378
Tabla nº 8.17. Expectativas de futuro del alumnado de la muestra de estudio	379
Tabla nº 9.1. Contingencias variable tipo de centro	385
Tabla nº 9.2. Contingencias variable sexo	388
Tabla nº 9.3. Contingencias variable edad	391
Tabla nº 9.4. Contingencias variable titulación académica	392
Tabla nº 9.5. Contingencias variable situación laboral	393
Tabla nº 9.6. Contingencias variable experiencia profesional	395
Tabla nº 9.7. Contingencias variable experiencia docente PCPI/PGS	396
Tabla nº 9.8. Contingencias variable módulo PCPI	400
Tabla nº 9.9. Contingencias variable curso impartido	403
Tabla nº 10.1. Contingencias variable tipo de centro	411
Tabla nº 10.2. Contingencias variable sexo	413
Tabla nº 10.3. Contingencias variable edad	418
Tabla nº 10.4. Contingencias variable curso PCPI	418
Tabla nº 10.5. Contingencias variable perfil profesional del PCPI	420
Tabla nº 10.6. Contingencias variable repetición de curso	422
Tabla nº 10.7. Contingencias variable repetición cursos de Primaria	423
Tabla nº 10.8. Contingencias variable repetición cursos de Secundaria	425
Tabla nº 10.9. Contingencias variable formación del padre	426
Tabla nº 10.10. Contingencias variable formación de la madre	427
Tabla nº 10.11. Contingencias variable trabajo del padre	431
Tabla nº 10.12. Contingencias variable trabajo de la madre	432

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1.1. Diseño de la investigación	31
Figura nº 2.1. La exclusión social como proceso	46
Figura nº 2.2. Zonas que conforman el proceso de exclusión	49
Figura nº 4.1. Planes y programas para trabajar la educación intercultural	113
Figura nº 5.1. Esquema de los programas de cualificación profesional inicial	130
Figura nº 5.2. Matriz del CNCP	139
Figura nº 5.3. Estructura de una cualificación profesional	141
Figura nº 5.4. Datos de identificación de la cualificación	142
Figura nº 5.5. Estructura de la Unidad de Competencia	142
Figura nº 5.6. Estructura del Módulo Formativo	143
Figura nº 5.7. Organización modular del PCPI	159
Figura nº 5.8. Distribución de los centros educativos con PCPI en la provincia de Granada	172
Figura nº 6.1. Proceso seguido en la investigación	184
Figura nº 6.2. Fases en el diseño, construcción y aplicación de los cuestionarios	193

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 3.1. Tasas de escolarización por tramos de edad en España, Europa y resto de países de la OCDE	77
Gráfico nº 3.2. Porcentaje de alumnos repetidores de enseñanza Primaria en el último ciclo de cada curso por ciclo, por sexo. Curso 2009-2010	80
Gráfico nº 3.3. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria	81
Gráfico nº 3.4. Porcentaje de alumnos repetidores en Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2009-2010	82
Gráfico nº 3.5. Porcentaje de alumnos repetidores en Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro. Curso 2009-2010	83
Gráfico nº 3.6. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria	84
Gráfico nº 3.7. Tasas de idoneidad en las edades de 10 y 15 años, comparación con Andalucía. Curso 2010-2011	86
Gráfico nº 3.8. Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, comparación con Andalucía por sexo. Curso 2010-2011	86
Gráfico nº 3.9. Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria según el sexo, comparación con Andalucía. Curso 2010	88
Gráfico nº 3.10. Evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria según las enseñanzas en España. Cursos 2000-2001 a 2009-2010	90
Gráfico nº 3.11. Tasa neta de escolarización a los 17 años en Educación Obligatoria y Educación Secundaria superior. Comparación con Andalucía. Curso 2010-2011	91
Gráfico nº 3.12. Abandono educativo temprano por Comunidad Autónoma. Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2011	92
Gráfico nº 3.13. Puntuación media del alumnado PISA según nivel de estudios de los padres	96
Gráfico nº 3.14. Puntuación media del alumnado PISA según la ocupación de los padres	97
Gráfico nº 3.15. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos	97
Gráfico nº 3.16. Rendimiento del alumnado en función de la condición de inmigrante	98
Gráfico nº 3.17. Rendimiento de los alumnos españoles en lectura en función de la repetición de curso	98
Gráfico nº 5.1. Evolución de alumnos matriculados en PCPI	165
Gráfico nº 5.2. Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por sexo	166
Gráfico nº 5.3. Evolución alumnado extranjero matriculado en PCPI-PGS	166
Gráfico nº 5.4. Tasas de escolarización en PCPI por edad. Curso 2010-2011	168
Gráfico nº 7.1. Edad de los profesores que constituyen la muestra	231
Gráfico nº 7.2. Sexo de los profesores de la muestra	232
Gráfico nº 7.3. Curso en el que imparte clase el profesorado	233
Gráfico nº 7.4. Módulo impartido por el profesorado de la muestra	234
Gráfico nº 7.5. Titulación académica del profesorado de la muestra	235
Gráfico nº 7.6. Situación laboral del profesorado de la muestra	236
Gráfico nº 7.7. Experiencia profesional del profesorado de la muestra	237
Gráfico nº 7.8. Experiencia docente en PCPI/PGS del profesorado de la muestra	238
Gráfico nº 7.9. Titularidad del centro del profesorado de la muestra	239
Gráfico nº 7.10. Número de profesores de la muestra por ciudad	241
Gráfico nº 7.11. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevistas del profesorado de PCPI	242
Gráfico nº 7.12. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista CN1	244
Gráfico nº 7.13. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AG1	244

Gráfico nº 7.14. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista VT1	245
Gráfico nº 7.15. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista SJB1	245
Gráfico nº 7.16. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista JBL1	246
Gráfico nº 7.17. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista HM1	246
Gráfico nº 7.18. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista HL1-HL2	247
Gráfico nº 7.19. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista DS1	247
Gráfico nº 7.20. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AG2	248
Gráfico nº 7.21. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AM1	248
Gráfico nº 7.22. Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista SF1	249
Gráfico nº 8.1. Sexo de los alumnos muestra de estudio	360
Gráfico nº 8.2. Edad de los alumnos muestra de estudio	361
Gráfico nº 8.3. Titularidad del centro de alumnos muestra de estudio	362
Gráfico nº 8.4. Curso en el que se encuentran los alumnos muestra de estudio	363
Gráfico nº 8.5. Perfil profesional del alumnado de la muestra	364
Gráfico nº 8.6. Familia profesional del alumnado de la muestra	365
Gráfico nº 8.7. Repetición de curso	366
Gráfico nº 8.8. Repetición de curso Primaria	367
Gráfico nº 8.9. Repetición de curso Secundaria	368
Gráfico nº 8.10. Nivel de formación padres	369
Gráfico nº 8.11. Nivel de formación madres	370
Gráfico nº 8.12. Trabajo padres	371
Gráfico nº 8.13. Trabajo madres	372
Gráfico nº 9.1. Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 47	386
Gráfico nº 9.2. Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 55	386
Gráfico nº 9.3. Análisis de contingencias sexo-ítem 48	389
Gráfico nº 9.4. Análisis de contingencias sexo-ítem 56	389
Gráfico nº 9.5. Análisis de contingencias situación laboral-ítem 55	393
Gráfico nº 9.6. Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 5	397
Gráfico nº 9.7. Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 47	397
Gráfico nº 9.8. Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 49	398
Gráfico nº 9.9. Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 52	398
Gráfico nº 9.10. Análisis de contingencias módulo PCPI-ítem 10	401
Gráfico nº 9.11. Análisis de contingencias curso-ítem 5	404
Gráfico nº 9.12. Análisis de contingencias curso-ítem 10	404
Gráfico nº 9.13. Análisis de contingencias curso-ítem 40	405
Gráfico nº 9.14. Análisis de contingencias curso-ítem 57	405
Gráfico nº 10.1. Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 1	412
Gráfico nº 10.2. Análisis de contingencias sexo-ítem 4	413
Gráfico nº 10.3. Análisis de contingencias sexo-ítem 5	414
Gráfico nº 10.4. Análisis de contingencias sexo-ítem 6	414
Gráfico nº 10.5. Análisis de contingencias sexo-ítem 7	415
Gráfico nº 10.6. Análisis de contingencias sexo-ítem 11	415
Gráfico nº 10.7. Análisis de contingencias sexo-ítem 28	416
Gráfico nº 10.8. Análisis de contingencias sexo-ítem 29	416
Gráfico nº 10.9. Análisis de contingencias curso PCPI-ítem 21	419
Gráfico nº 10.10. Análisis de contingencias perfil profesional-ítem 26	421

Gráfico nº 10.11. Análisis de contingencias repetición curso en Primaria-ítem 28	424
Gráfico nº 10.12. Análisis de contingencias repetición curso en Secundaria-ítem 1	425
Gráfico nº 10.13. Análisis de contingencias formación madre-ítem 1	427
Gráfico nº 10.14. Análisis de contingencias formación madre-ítem 2	428
Gráfico nº 10.15. Análisis de contingencias formación madre-ítem 5	428
Gráfico nº 10.16. Análisis de contingencias formación madre-ítem 6	429
Gráfico nº 10.17. Análisis de contingencias formación madre-ítem 11	429
Gráfico nº 10.18. Análisis de contingencias formación madre-ítem 15	430

El fracaso escolar en la ESO es uno de los problemas más graves que arrastra el sistema educativo español. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) se diseñaron para ofrecer una segunda oportunidad al alumnado que ha fracasado en esta etapa educativa. El objetivo principal de la investigación es describir y valorar todos los aspectos derivados de la aplicación de los PCPI en la provincia de Granada, así como realizar una aproximación a la realidad socioeducativa de estos programas en los centros educativos de la provincia. El estudio se ha desarrollado partiendo de un método de investigación híbrido o mixto “mixed methods research” basado en la combinación de datos cuantitativos, a partir de la aplicación de dos tipos de cuestionarios (dirigidos al profesorado y alumnado de PCPI), y datos cualitativos, recabados a través de entrevistas a profesores con experiencia en este tipo de programas. La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el curso académico 2011/2012. Se invitó a toda la población obteniendo una muestra total de 213 profesores (62,13%) y de 803 alumnos (46,44%). Posteriormente, se entrevistó a 12 profesores de PCPI pertenecientes a centros públicos y concertados. La investigación se ha centrado en dos ámbitos de trabajo que ofrecen una visión más completa del objeto de estudio: a) por un lado, una aproximación a la experiencia del profesorado que imparte clases en estos programas permite conocer sus opiniones acerca de la utilidad del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar, su aplicación práctica a la realidad de los centros y los inconvenientes que se derivan de su implantación. Como resultados de estas indagaciones se han delimitado aspectos que condicionan el éxito o fracaso de los programas, con vistas a la mejora de la estructura y el desarrollo, y b) por otro lado, se ha considerado conocer la experiencia del alumnado, su opinión sobre la utilidad del PCPI, cómo inciden en su propia experiencia formativa, sus expectativas de futuro, en definitiva, en qué medida el PCPI ha conseguido su reenganche al sistema educativo y cómo los prepara de cara a una posible inserción laboral. A pesar de todas las limitaciones inherentes a cualquier medida destinada a erradicar o disminuir las altas tasas de fracaso escolar, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos, del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso.

Palabras clave: Programas de Cualificación Profesional Inicial, fracaso escolar, exclusión social y educativa, alumnos en riesgo, Educación Secundaria Obligatoria.

School failure in ESO is one of the most serious problems that drag the Spanish educational system. The Initial Professional Qualification Programmes (PCPI) were designed to provide a second chance to students who have failed in this educational stage. The main objective of the research is to describe and assess all aspects arising from the implementation of PCPI in the province of Granada, as well as an approach to social and educational reality of these programs in schools in the province. The study has been based on a "mixed methods research", using a combination of quantitative data from the application of two types of questionnaires (addressed to teachers and students of PCPI) and qualitative data collected through interviews with teachers with experience in this type of program. The questionnaires were undertaken during the academic year 2011/2012. The entire population was invited, with a total sample of 213 teachers (62.13%) and 803 students (46.44%). Subsequently, we interviewed 12 teachers of PCPI belonging to public and private schools. Research was focused on two areas of work that offer a wider vision of the object of study: a) on one hand, the usefulness of the PCPI as a mean of preventing school failure can be assessed through the experience of the teachers of this program, by its practical application to the reality of the centers and the disadvantages that result from its implementation. As a result of these investigations the aspects that determine the success or failure of the programs have been identified, with the intention of improving their structure and development, and b) on the other hand, the experience of the students have been evaluated, taken into account their opinion on the PCPI utility, the influence on their own learning experience, future expectations, ultimately, to what extent the PCPI has achieved their reinstatement back into the educational system and their preparation for the future entrance in the work world. Despite all the limitations inherent in any measure to eradicate or reduce the high rates of school failure, the program is positively assessed as a last opportunity offered to those students who for various reasons have been excluded from mainstream education and doomed to failure.

Keywords: Initial Vocational Training Program, school failure, social exclusion and educational risk students, Secondary Education.

PRIMERA PARTE

LOS CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.....	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
2.....	ANTECEDENTES
3.....	FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
4.....	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio forma parte de una línea de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que ha desarrollado como Investigador Principal D. Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, a través de un Proyecto I+D+i de título “*Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*”¹.

La *finalidad* del proyecto era analizar la población de *estudiantes en riesgo de exclusión educativa* en la educación obligatoria, particularmente en la ESO, estudiar y comparar las políticas educativas seguidas por Andalucía en comparación con otras CCAA. Conocer las prácticas organizativas y pedagógicas dispuestas para afrontar las situaciones de riesgo e identificar las buenas prácticas implementadas con estudiantes que encuentran dificultades más severas para seguir el currículo. El objetivo fundamental era determinar quiénes son los alumnos que encuentran más dificultades escolares, qué hace el sistema con ellos y qué resultados se están obteniendo.

1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Son muchas las medidas que se han venido aplicando para el conocimiento de los factores que inducen al fracaso escolar. Sin embargo, está pendiente un acercamiento más fino a las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros (IESs), a sus trayectorias personales y al diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta.

En este sentido, y en referencia al estado de la cuestión, el concepto de *alumnos en riesgo*, que es objeto de un amplio estudio en la literatura especializada (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004, Vidal, 2006) alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Tomando como referencia la UE, el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar en la educación obligatoria más altas que la media, aunque hay diferencias significativas entre las diferentes CCAA (Calero, 2007; Navarrete, 2007; Teese, 2006; IVEI, 2007). Igualmente, los índices de repetición, no idoneidad, promoción social, absentismo y abandono del sistema sin la titulación debida a la edad de dieciocho años nos sitúan, por desgracia, entre los primeros puestos de los mismos países de referencia, como muestra el Informe FOESSA (Renes Ayala, 2008). Esta situación se agrava entre la población inmigrante.

¹ Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Plan Nacional de I+D+I Referencia SEJ2006-14992-C06-04 Vigencia 01/10/06-01/10/09. Este Proyecto, a su vez, formaba parte de uno coordinado por el profesor J.M. Escudero, de la Universidad de Murcia.

El problema es suficientemente relevante y uno de los principales objetivos políticos en el ámbito de la educación en Europa y en España. Por eso, el abandono y fracaso escolar ha formado parte de la política educativa de los últimos años y está entre los objetivos primeros del actual proyecto de Ley. Desde mediados de los noventa se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a la población escolar de mayor riesgo de exclusión y de fracaso, sin embargo, el problema persiste.

Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, Compensación Educativa, Programas de Diversificación Curricular, aulas taller, Programas de Cualificación Profesional Inicial, u otros con denominaciones diferentes según unas u otras CCAA, han representado, de un lado, políticas y prácticas de tipificación y categorización de alumnos y, de otro, su derivación hacia determinadas medidas escolares, con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje profesionales y, en algunos de ellos, prácticas de iniciación profesional en contextos de trabajo diferentes. Sin embargo, si se pretende obtener una mayor efectividad, se requiere una descripción y comprensión más profunda y precisa de algunas de las facetas de las medidas extraordinarias de atención a los estudiantes con dificultades más severas, así como, dada la diversidad de las políticas autonómicas, una cierta mirada de conjunto que nos ayude a entender a nivel macro y micro este tipo de políticas, su desarrollo y resultados.

Un objetivo prioritario de la Comunidad Autónoma de Andalucía en esta década debe ser acercarse a los objetivos fijados por la Unión Europea. Después de los resultados manifestados en PISA 2009 (OCDE, 2010) se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. En suma, una sociedad que se pretenda mínimamente cohesionada, no puede permitirse –como actualmente- dejar a un 30% de la población sin una cualificación básica o con abandono escolar temprano.

2

ANTECEDENTES

Las investigaciones realizadas en España, en unos casos, se han centrado en una mirada más bien escolar, mientras que en otros se ha investigado la conformación y las respuestas al riesgo en otros contextos formativos, concretamente referidos a la cualificación profesional. Conocer a nivel macro y micro la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas, ya que los datos disponibles revelan que existen diferencias dignas de atención en distintas Comunidades Autónomas (Escudero y Bolívar, 2008).

Estudiar el complejo y controvertido fenómeno del fracaso escolar lleva consigo acercarse a la problemática realidad de la exclusión social y educativa. En efecto, en los últimos años se ha producido un desplazamiento terminológico en el uso de la noción de fracaso escolar hacia la noción de *exclusión educativa* (Castell, 2004; Luengo, 2005) a la hora de conceptualizar un conjunto de realidades heterogéneas que rodean el universo conceptual del fracaso: bajos rendimientos académicos, absentismo escolar, desenganche afectivo de la escuela, abandono prematuro de la educación obligatoria sin la graduación correspondiente. Además de estas dimensiones que atañen directamente a los resultados y trayectorias de los estudiantes, también acoge en su interior manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadecuados o insatisfactorios, así como las vivencias y reacciones negativas de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero, Bolívar y otros, 2008).

El fenómeno del fracaso escolar es dinámico y complejo, con una gran variedad de vertientes y una amplia bibliografía relacionada. Un indicativo de la importancia del problema es el creciente número de investigaciones relacionadas con el fracaso y el abandono escolar: Fernández Enguita (2009), Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), Bolívar y López (2009), Escudero (2005), Escudero, González y Martínez (2009), González (2004 y 2006), Navarrete (2007), Martínez (2007), Salas (2004), Marchesi (2003), Navarro Hinojosa (2006), Lozano Díaz (2003), Roca Cobo (2010), Calero, Choisy y Waisgrais (2010), Casquero y Navarro (2010), Bernardi y Requena (2010).

Asimismo, existen numerosos estudios relacionados con los Programas de Garantía Social, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y otras medidas de respuesta a la diversidad, como por ejemplo: León Guerrero, Bolívar Botía y otros (1998), León Guerrero (2000), Casares Fernández (2007) y Gutiérrez Cerezo (2001), Marhuenda y Navas (2004), Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés (1998), Marhuenda y Martínez (1998), González y Moreno (2013), Martínez (2005), González, Méndez y Rodríguez (2009), Escudero (2009), García, Casal y Merino (2006), Marhuenda (2006), Llinares y Zacarés (2006), Bernard y Molpeceres (2006).

3 FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene como **finalidad** describir y valorar el Programa de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada. Este objetivo general del estudio guía el proceso de investigación y se concreta en una serie de **objetivos** específicos de estudio:

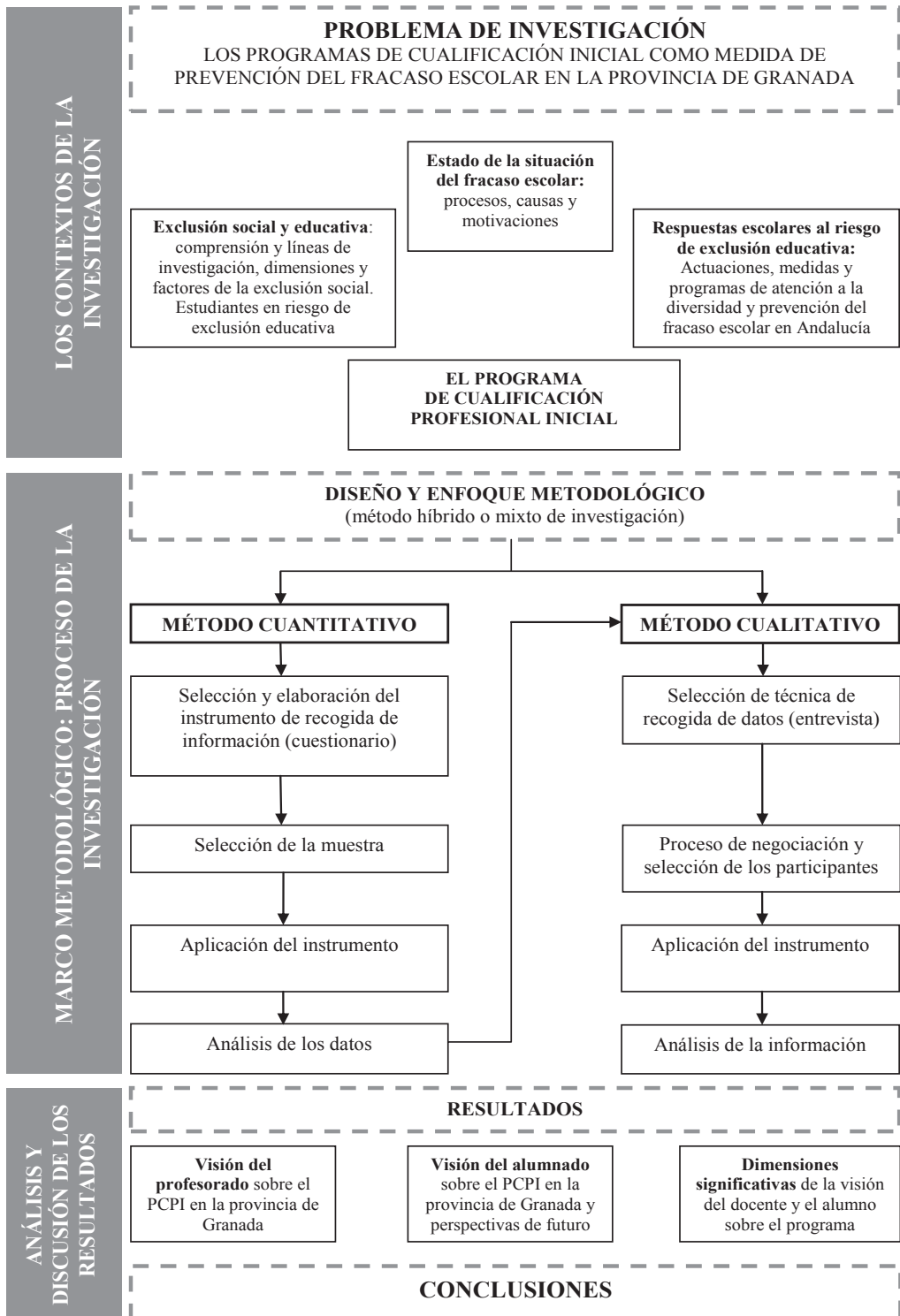
- Conocer la realidad socioeducativa del PCPI de los centros educativos de la provincia, públicos y concertados (en la provincia de Granada no hay centros privados que cuenten, en su oferta educativa, con este programa).
- Conocer las opiniones e inquietudes del profesorado que imparte el PCPI en relación con la utilidad del mismo en el contexto socioeducativo actual, y centrando la atención en aquellos aspectos que condicionan o pueden condicionar el éxito o el fracaso del programa.
- Determinar qué variables o elementos, en relación a los puntos anteriores, pudieran considerarse de relevante importancia, con vistas a la mejora y desarrollo del PCPI.
- Estudiar las expectativas de futuro del alumnado de estos programas, es decir, analizar en qué medida los alumnos prefieren continuar su formación en un ciclo formativo, continuar cursando segundo de PCPI o acceder al mundo laboral.
- Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado del programa y los diferentes módulos (estructura modular del PCPI), haciendo especial hincapié en el módulo de Formación en Centros de Trabajo y los Módulos voluntarios (segundo curso de PCPI).

4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a los objetivos del estudio y abordar adecuadamente el problema de investigación, se propone el siguiente diseño de investigación, esquematizado en la *figura n° 1.1*:

FIGURA N° 1.1
Diseño de la investigación



Como se puede observar en la *figura 1.1* el trabajo se estructura en tres grandes partes:

La primera parte titulada **“Los contextos de la investigación”** está organizada en 5 capítulos:

- Capítulo 1: **“El problema de investigación”**. En este primer capítulo del estudio, se ha introducido el problema objeto de estudio mostrando una visión panorámica de las principales investigaciones relacionadas con el abandono prematuro del sistema educativo y el fracaso escolar, y algunos estudios precedentes sobre este tipo de programas. En el siguiente apartado, se ha descrito la finalidad y se han delimitado los objetivos que van a guiar el desarrollo de la Tesis. Además, se ha presentado una justificación de la relevancia de este estudio y por último, un breve apartado sobre el diseño seguido.
- Capítulo 2: **“Exclusión social y educativa”**. En este capítulo se profundiza en los aspectos conceptuales del término exclusión educativa, partiendo del fenómeno más general de la exclusión social, realizando una revisión histórica del fenómeno que aunque, como se verá, el vocablo es relativamente moderno, el fenómeno que describe ha sido contemplado y analizado en detalle desde hace siglos por los grandes autores clásicos. Se abordan las principales dimensiones y los factores generadores de los procesos de exclusión y por último, se hace referencia al fenómeno del fracaso escolar y los estudiantes en riesgo de exclusión educativa.
- Capítulo 3: **“Estado de la situación del fracaso escolar”**. El tercer capítulo se centra en los principales datos y cifras sobre esta problemática. Se analizan los distintos indicadores de los niveles educativos de la población española y los resultados de rendimiento de la evaluación externa de PISA, en concreto, los factores, que el informe PISA considera, asociados al rendimiento escolar de los estudiantes. Asimismo, se analizan estos datos en el marco de la Unión Europea.
- Capítulo 4: **“Respuestas escolares al riesgo de exclusión educativa. Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar en Andalucía”**. Está dedicado al análisis de las distintas medidas de atención a la diversidad y, por tanto, de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. A continuación, se describen los Programas de Garantía Social, como antecedentes de los PCPI, y la sustitución de estos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Finalmente, este capítulo ilustra cómo se han ido arbitrando más y más programas especiales para atender a la diversidad, cuyo diseño y diversos planteamientos curriculares y

organizativos, revela, además de otras cosas, el desbordamiento del currículo y aula regular, con la consiguiente disposición de vías paralelas de escolarización con funciones y propósitos múltiples.

- Capítulo 5: **“Los Programas de Cualificación Profesional Inicial”**. En el último capítulo de la primera parte se detallan el doble marco regulador de estos programas. Por una parte, la legislación relacionada con el Sistema Educativo Español, y por otra parte, la relacionada con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Además, se estudian las principales características del programa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por último, se presenta el panorama general de los PCPI a través de las grandes cifras.

La segunda parte del trabajo se titula **“Marco metodológico”**:

- Capítulo 6: **“Metodología de la investigación”**. En este capítulo se expone el diseño de la investigación, que emerge de la revisión realizada en la primer parte. Se plantea la metodología de la investigación, que se caracteriza por el uso complementario del método cuantitativo y cualitativo. A continuación, se delimita la muestra y los sujetos participantes en el estudio cualitativo, seleccionados en función de los instrumentos de recogida de datos: el cuestionario (para el estudio cuantitativo) y la entrevista (para el estudio cualitativo). Se establecen las directrices generales que orientan el proceso de recogida y análisis de los datos. El siguiente apartado está dedicado a los criterios de rigor de la investigación (validez y fiabilidad). Por último, se detalla todo el proceso seguido en la investigación a través de un cronograma donde se especifican todas las actividades desarrolladas durante el periodo de realización de la Tesis Doctoral.

Finalmente, la tercera parte titulada **“Análisis y discusión de los resultados”** queda organizada en los capítulos siguientes:

- Capítulo 7: **“Visión del profesorado sobre la situación actual del Programa de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada”**. El primer apartado de este capítulo está dedicado a describir la muestra del colectivo docente encuestado. En segundo lugar, se presenta el análisis vertical de las entrevistas realizadas. Por último, se muestran los resultados obtenidos de la visión del profesorado sobre el programa a través del análisis de frecuencias de los datos cuantitativos y de las tablas personalizadas, apoyando estos resultados con fragmentos de las entrevistas.

- Capítulo 8: **“Visión de los alumnos de PCPI de la provincia de Granada sobre el programa y perspectivas de futuro”**. Se describe la muestra de alumnos encuestados y se muestran los resultados obtenidos del análisis descriptivo de los datos obtenidos a través del cuestionario dirigido al alumnado.

- Capítulo 9: **“Dimensiones significativas de la visión del docente sobre el programa”**. Se presentan los principales resultados del análisis de contingencias de los datos obtenidos del cuestionario dirigido a los profesores del programa.

- Capítulo 10: **“Dimensiones significativas de la visión de los alumnos sobre el programa”**. Se exponen los resultados del análisis de contingencias de los datos obtenidos del cuestionario dirigido a los alumnos del programa.

- Capítulo 11: **“Conclusiones derivadas de la investigación”**. Por último, se ofrecen las principales conclusiones extraídas del conjunto de este trabajo, limitaciones y líneas de investigación futuras.

CAPÍTULO 2

LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

1.....	ANTECEDENTES TEÓRICOS Y GÉNESIS DE LOS ESTUDIOS SOBRE EXCLUSIÓN
2.....	DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL
3.....	FACTORES GENERADORES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN
4.....	EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN
5.....	EL FRACASO ESCOLAR Y LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

La exclusión social es un concepto muy complejo y relativamente reciente. Tiene que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc. que definen lo que se conoce como ciudadanía social (Luengo, 2005).

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico han deparado unas sociedades más avanzadas, con mayores niveles de bienestar, pero también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social (Jiménez, 2008). La exclusión social es un concepto muy complejo de analizar debido, por un lado, a las distintas implicaciones, tanto de tipo cultural, como económico, político o social, que tiene, y por otro lado, a la creciente complejidad de los procesos que la generan puesto que no obedece a una sola causa sino a un cúmulo de circunstancias negativas que a menudo están estrechamente vinculadas. Por tanto cualquier plan destinado a erradicarla debería incluir una serie de actuaciones integrales en las que los ciudadanos en riesgo de exclusión social aparezcan como sujetos activos en el proceso y no como meros destinatarios de una serie de ayudas asistenciales.

Básicamente, se trata de un concepto cuyo significado se define en sentido negativo, en términos de aquello de lo que se carece. Por lo tanto, su comprensión cabal sólo es posible en función de la otra parte, de la polaridad conceptual de la que forma parte, de su referente alternativo: la idea de inclusión o de integración social (Tezanos, 1999). Para Tezanos (2001) el concepto en sí mismo implica una imagen dual de la sociedad, en la que existen integrados y excluidos. Este carácter dual de la sociedad ya fue analizado y enfatizado por teóricos clásicos como Marx y Engels.

Aunque la exclusión social es un concepto relativamente nuevo, los grandes clásicos de la sociología ya lo analizaban en sus obras. Destacan figuras como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu, Max Weber, Darhendorf, Parkin, Adam Smith, David Ricardo, John M. Keynes, etc. cada uno de estos autores desde perspectivas diferentes abordan el problema de la redistribución de la riqueza, la marginación económica y la exclusión social.

Adam Smith en su obra *“La riqueza de las naciones”* de 1776, ya hace referencia al papel del estado y al dilema entre eficiencia y equidad. Su famosa tesis liberal defiende

el libre juego de las fuerzas del mercado. Acuñó el concepto de “mano invisible” que representa el fundamento del liberalismo clásico que preconiza el famoso “laissez faire”. En su teoría de la ventaja absoluta postula que a través de la división del trabajo, la producción especializada y el comercio internacional, la sociedad en su conjunto podría aumentar su riqueza y por tanto el bienestar de todos sus habitantes¹.

Marx y Engels ofrecen una visión dual de la sociedad clasista, en la que el proletariado representa a la clase excluida que quedaba fuera de todos los privilegios y oportunidades reservados para la clase burguesa². Llevaron su visión dual de la sociedad al límite e incluso hablaron de “dos pueblos”. Pero, sin embargo, como bien dice Tezanos en su obra *“Tendencias en desigualdad y exclusión social”*, a diferencia de algunas de las dinámicas actuales de exclusión, la clase oprimida de Marx y Engels era entendida como un referente alternativo dotado de enorme capacidad de autoorganización e impregnación social, que llevaba el germen de una nueva sociedad³.

La Gran Depresión que se desencadenó tras el crack bursátil del 29 sirvió de justificación para poner en tela de juicio la veracidad de las teorías clásicas. John Maynard Keynes en su obra publicada en 1936, *“Teoría general del empleo, el interés y el dinero”* demuestra que el Laissez Faire que promulgaban los clásicos no garantizaba el pleno empleo de los factores productivos y podía acarrear recesiones económicas, defiende que el Estado mediante su intervención puede suavizar los ciclos económicos y además, garantizar una mejor redistribución de la riqueza a través de la implantación de programas sociales⁴.

Aunque para muchos autores los determinantes de la clase social son los niveles de renta y la propiedad, Max Weber, uno de los fundadores de la sociología moderna, fue el primero que apuntó que los hábitos de consumo y los estilos de vida son los determinantes de la posición social. Las posibilidades de consumo de un individuo además de su vertiente positiva generadora de lazos sociales, puede tener connotaciones negativas y ser origen de exclusión social.

¹ Más adelante David Ricardo perfeccionará este concepto con su principio de la ventaja comparativa según el cual cada sociedad debería especializarse en la producción de aquellos bienes y servicios para los cuales tenga una mayor ventaja comparativa para conseguir el mayor bienestar de la sociedad en su conjunto.

² Karl Marx, en su obra cumbre *“El capital”* publicada en 1867 y en su famoso *“Manifiesto Comunista”* (1848) escrito junto a su amigo Friedrich Engels, son muy críticos con las teorías económicas clásicas.

³ Entre los principales detractores de las teorías de Marx y Engels se puede destacar a Bakunin, en su *“Escrito contra Marx”* de 1872, acusa a Marx de someter al proletariado a una nueva dictadura que denomina de socialismo científico, para Bakunin se tiene que abolir todo Estado y no hay que participar en la conquista del poder político, puesto que para él política es igual a exclusión, propone liberar al pueblo mediante la igualdad económica y no mediante conjeturas políticas.

⁴ Otro crítico del marxismo es Karl Popper que se encuadra dentro del llamado positivismo, es un defensor del orden social existente, en su libro *“La sociedad abierta y sus enemigos”* publicado en 1945 crítica y revisa las teorías marxistas.

Durkheim en “*La división del trabajo social*” de 1893 y en sus obras posteriores, a destacar “*El suicidio*” (1897), analiza el concepto de anomía y la define como el mal que sufre una sociedad como consecuencia de la carencia de normas. En su teoría de la desviación, Durkheim le asigna una función positiva al colectivo marginado o desviado, siempre que no ponga en peligro la anomía, pues sirve a la sociedad para establecer dónde está el límite o la frontera de lo considerado como el orden normal, y además avisa del peligro de salirse del mismo, es decir, los peligros de caer en situaciones de exclusión social como son la prostitución, la delincuencia, etc.

Si para Marx la pobreza es una categoría económica (Casado, 1976), para Weber además de económica “tener”, es una categoría cultural “ser” (Hernández Pedreño, 2007)⁵, y para Durkheim es una categoría social y moral, el pobre marginado es una forma particular de conducta anómica, que indica los límites “éticos” entre la conducta individual y el sistema de posiciones sociales (Cabrera, 2002).

Desde una perspectiva socioeconómica, estos autores clásicos ya se preocuparon del concepto de equidad y redistribución de la riqueza como una de las causas de los problemas de la sociedad, entre cuyas consecuencias se encuentra el fenómeno de exclusión social, lo que lleva a afirmar que existe una estrecha relación entre el concepto de marginalidad económica y exclusión social.

Sin embargo, las atribuciones más recientes se le atribuyen generalmente a René Lenoir (1974), en su obra pionera “*Les Exclus: Un Francaise sur dix*”, entendiendo que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares (Tezanos, 1999; Rubio y Monteros, 2002).

René Lenoir es el primer autor en utilizar el concepto de exclusión social, aunque realmente en sus primeros escritos sobre el tema este término lo utilizó para referirse a la inadaptación y a la pobreza y no coincide con la compleja dimensión que hoy día abarca el mismo. Sin embargo, aunque el término se acuñó recientemente el fenómeno que explica no es algo nuevo y los teóricos clásicos ya hablaron del mismo utilizando otros vocablos.

Con el paso del tiempo, el fenómeno de exclusión social ha ido evolucionando hacia una dimensión cada vez más compleja, si en un primer momento los clásicos analizaban la dualidad dentro-fuera y los determinantes de la pobreza utilizando diversa terminología, con René Lenoir, se empieza a utilizar la expresión “los excluidos” aunque para referirse a situaciones de inadaptación y pobreza. A partir de este momento, el

⁵ El libro “Exclusión social y Desigualdad” es un recopilatorio de las ponencias realizadas en la Universidad Internacional del Mar de la Universidad de Murcia, impartido en Moratalla del 23 al 27 de julio de 2007, siendo el coordinador del mismo el profesor Hernández Pedreño.

término ha seguido evolucionando y los autores contemporáneos en sus diversos informes han ido incorporando en sus formulaciones nuevas variables y factores determinantes, como son factores económicos, sociales, laborales, culturales, políticos, personales, etc.

Robert Castel (1997, 2004), discípulo de Pierre Bourdieu, contribuyó notablemente a plantear y escrudiñar la nueva cuestión social, caracterizada, en términos genéricos, por la emergencia y la configuración de nuevas dinámicas y fenómenos de exclusión en el último cuarto del siglo XX. Existen otras aportaciones respecto a la génesis de los estudios sobre exclusión, como las de Maluf (2002), Maluf, Sánchez y Ceballos (2003), Subirats (2004, 2005) o Herzog (2011), que coinciden en atribuir una importancia singular a la caída del Muro de Berlín y los impactos que ese acontecimiento histórico tuvo sobre el despliegue y la hegemonía de un nuevo orden mundial, el de la ideología y las políticas neoliberales del nuevo capitalismo. *“Descompuesto el precedente equilibrio de bloques, es considerado por muchos como el responsable principal de no pocos de los problemas en materia de exclusión: su despliegue globalizado no sólo no ha resuelto las desigualdades históricas, sino que incluso las ha agudizado añadiendo a las mismas otras de nuevo cuño”* (Escudero y Nieto, 2013).

Tezanos (1999) profundiza en los orígenes de este término y afirma que aunque el fenómeno de la exclusión presenta rasgos específicos, debe entenderse desde la perspectiva general de los procesos de dualización y segregación que han existido a lo largo de toda la evolución social, tales como las que se dieron en las sociedades esclavistas y en los sistemas feudales de servidumbre, pudiendo encontrarse también alineamientos sociales en las primeras etapas de evolución de los modelos de clases propios de las sociedades industriales .

Existen tres bloques de conceptos relacionados con la problemática de la exclusión y que pueden permitir entenderla mejor:

- 1) Relacionado con las vivencias sociales que implican un apartamiento de los estándares predominantes en una sociedad o cultura, sea este apartamiento voluntario o involuntario. Por ejemplo:
 - Desviación social, el aislamiento y la diferenciación: comportamientos sociales que no se ajustan a las normas o valores predominantes entre los miembros de un grupo o sociedad. El concepto antagónico es el conformismo o conformidad social. Puede ser el resultado de una iniciativa voluntaria y consciente, como en el caso de los hippies, de los bohemios, etc.

- Marginación social: apartamiento o alejamiento del núcleo central de una sociedad que no es de carácter voluntario, sino forzado.
 - Segregación social y discriminación: acciones o regulaciones voluntarias que tienden a situar a ciertas minorías étnicas o raciales en posiciones sociales secundarias y carentes de algunos derechos, libertades y oportunidades vitales.
- 2) Relacionado con el terreno económico, abarcando aquellas circunstancias que pueden ser englobadas en la idea de pobreza o carencia de recursos. La pobreza hace referencia a la carencia de recursos materiales suficientes para atender las necesidades básicas de una población determinada, que impide vivir de forma digna (Jiménez, 2008). Si se establecen elementos comparativos entre los términos de pobreza y exclusión social se puede afirmar que ambos pueden tener aspectos comunes, no necesariamente son sinónimos y a la vez tienen espacios de intersección, puesto que no conviene perder de vista como el hecho de que la pobreza es, casi siempre, la forma a través de la cual se manifiesta la exclusión. Ciertamente la pobreza puede ser resultado de una exclusión política, social o cultural pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar (Tezanos, 2001).
- 3) Por último, un tercer bloque de conceptos relacionados con la problemática de la alienación. Tiene sus raíces en Hegel y Feuerbach, aunque fue Marx el que lo dotó de un sentido más preciso, ciñéndolo a procesos económicos más precisos. Hace referencia a procesos históricos específicos (el carácter alienante del trabajo bajo el régimen capitalista de propiedad privada), que dan lugar a vivencias sociales que hacen que las personas se sientan ajenas y extrañas a una cuádruple dimensión: respecto al producto de su trabajo, sus propias capacidades productivas, respecto al ser genérico y respecto de las demás personas en su conjunto, es decir, la sociedad establecida.

En resumen, el concepto moderno de exclusión social recoge los tres bloques de conceptos anteriores. Tiene una dimensión cultural (como las nociones de segregación, marginación, etc.), unos efectos económicos (como la pobreza) y permite situar el análisis de la cuestión social en la perspectiva de procesos sociales concretos relacionados con la problemática del trabajo como mecanismo fundamental de inserción social (Tezanos, 1999).

La obra de Silver (1994), permite hacer un seguimiento de la evolución del término. Expone que aunque ya en la década de 1960 surgieron debates en Francia en torno a la exclusión social y a la situación del excluido o del pobre como se definía en aquellos tiempos, hay que esperar a la crisis económica de los años 70 para que se empiece a difundir este vocablo y para que este fenómeno adquiriera importancia. Esto no es nuevo, a lo largo de la historia se ha podido comprobar cómo las distintas teorías que servían para explicar el hecho económico y social se han ido cuestionando y han ido surgiendo nuevas teorías cuando sobrevenía una crisis.

Si la gran crisis del capitalismo de la década de 1830 sirvió para que Carl Marx se preocupara por el estudio de los ciclos económicos y germinara su idea de la revolución del proletariado, la Gran Depresión de los años 1930, tras el crack bursátil de Nueva York, sirvió para que los economistas se replantearan la teoría clásica del Laissez Faire o de la mano invisible de Adam Smith, con sus postulados de pleno empleo de los factores de producción, y surgieran nuevas escuelas de pensamiento. Comienza la era Keynesiana que defiende la necesidad de una cierta intervención del Estado para que mediante las políticas adecuadas fomentara el aumento de la demanda agregada, suavizando de esta manera los ciclos económicos y favoreciendo el crecimiento económico necesario para disminuir las tasas de desempleo de los factores productivos entre los que destaca el factor trabajo.

Sin embargo, una nueva crisis, la del petróleo de la década de 1970, y la situación de estanflación que se origina, pone en evidencia la validez de las teorías Keynesianas y de nuevo surgen nuevas Escuelas de Pensamiento Económico, en el ámbito social es cuando se le empieza a dar una mayor importancia a las situaciones de exclusión social y se empiezan a fomentar las políticas gubernamentales destinadas a erradicarlas.

Silver observa que durante el decenio de 1980 el concepto fue aplicándose gradualmente a un número cada vez mayor de categorías de desventaja social (Paugam 1993; Nasse 1992, cit. en Silver, 1994), dando lugar a diversas definiciones para ir abarcando nuevos grupos y nuevos problemas sociales, lo cual dio lugar a sus difusas connotaciones.

En los últimos tiempos el fenómeno se ha ido convirtiendo en un tema central en las políticas sociales de los distintos gobiernos del mundo desarrollado, y la erradicación de la exclusión social no sólo se inserta en las políticas estatales de cada país sino que también se han desarrollado políticas supranacionales destinadas tanto a la integración social en los países miembros de los organismos internacionales como para conseguir acabar con las grandes situaciones de desequilibrio social y pobreza extrema que se dan en el llamado tercer mundo. Prueba de ello es la famosa Declaración del Milenio del 2000, en la que los jefes de Estado y de Gobierno de los países desarrollados reunidos en la sede de

Naciones Unidas declaran su intención de acabar con la pobreza en el mundo y con los conflictos que la misma genera, estableciéndose una serie de objetivos a cumplir en unos plazos establecidos para evitar que el manifiesto se quede en una mera declaración de intenciones.

Sin embargo, una vez más la actual crisis económica-financiera que azota a los países de este mundo globalizado puede poner en peligro la consecución de dichos objetivos, y generar más desigualdades regionales.

2 DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La complejidad del término exclusión social es tal que intentar definirlo se ha convertido en un trabajo bastante arduo, además de acudir a los grandes clásicos de las distintas disciplinas implicadas para estudiar el origen y la evolución del mismo y poder obtener una visión más completa y adaptada a las diversas etapas de la historia, es fundamental analizar las diferentes dimensiones del mismo y los factores o variables que determinan las situaciones de exclusión social. Estas cuestiones han llevado a que los principales autores y estudiosos del fenómeno de la exclusión social coincidan en afirmar que, además de ser un concepto que necesita una mayor precisión, no deja de ser un fenómeno eminentemente multidimensional, estructural, procesual, dinámico, etc. (Sen, 2000; Subirats y Gomá 2003; Subirats, 2004, 2005; Luengo, 2005; Hernández, 2007).

2.1 EXCLUSIÓN SOCIAL COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL Y MULTIFACTORIAL

Uno de los componentes clave del concepto de exclusión social es que se presenta de forma multidimensional y multifactorial. La exclusión no se explica con arreglo a una sola causa (Sen, 2000). La fragmentación social, la crisis del empleo y las limitaciones de las políticas de bienestar están en la base de la exclusión. Sus manifestaciones tampoco se presentan segmentadas. Al contrario, la exclusión se expresa como un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas. Todo ello conduce hacia la imposibilidad de un tratamiento unidimensional y sectorial de la exclusión social (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001).

Kronauer (1997), citado por Luengo (2005), expone una lista exhaustiva de las dimensiones más importantes:

- Primero y más común, la exclusión del mercado laboral, el desempleo a largo plazo, sin perspectiva de encontrar un nuevo trabajo.

- Segundo, la exclusión económica, en un sentido más general de pobreza, concebida en relación con los valores sociales y culturales sobre niveles de vida.
- Tercero, la exclusión cultural, en la que la naturaleza de las pautas dominantes de valores y comportamientos ejerce un efecto excluyente sobre aquellos que se adhieren a ellas y expresan pautas diferentes.
- Cuarto, la exclusión por aislamiento, manifestada por la restricción y circunscripción del contacto social, de las relaciones sociales y de la identidad de grupo, mantenidas exclusivamente con respecto a los marginados y estigmatizados.
- La anterior dimensión se halla cercana a la quinta, la exclusión espacial, como el confinamiento de los excluidos dentro de barrios o zonas marginadas determinadas de una ciudad o región.
- La sexta dimensión de Kronauer es la exclusión institucional manifestada y consecuente con el abandono por parte de las instituciones públicas y privadas de los programas de asistencia social, las condiciones de inclusión impuestas en el acceso a las instituciones de asistencia social y la exclusión directa del acceso a los servicios públicos, como la escolarización.

En definitiva, las dimensiones de la exclusión social se podrían encuadrar dentro de tres grandes campos, una primera dimensión económica o de incapacidad de obtener los recursos necesarios para vivir integrado en la sociedad, en esta área se encuadran las dos primeras dimensiones de Kronauer. La segunda es la de las relaciones sociales, manifestada por la exclusión de la persona de la vida social y cultural por distintos motivos, como religiosos, raciales, culturales, etc. Y, por último, la dimensión política o la falta de poder de la persona en situación de exclusión.

2.2 LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La exclusión social, como realidad de hecho, no es algo básicamente nuevo. Puede inscribirse en la trayectoria histórica de las desigualdades sociales. Con antecedentes claros (en el marco histórico de las sociedades contemporáneas) en forma de necesidades colectivas intensas, en otros muchos momentos y lugares, desde el inicio de los procesos de industrialización y urbanización masiva, durante los siglos XIX y XX (Subirats, 2004 y 2005).

La dimensión estructural del problema se refiere a que no es un hecho aislado o bien coyuntural que se da en determinadas sociedades y en momentos concretos del tiempo, sino que es algo más profundo y estable, es una cuestión estructural que ha existido siempre en las distintas sociedades, el estudio de este fenómeno a lo largo de la historia por los

diferentes autores clásicos lo pone de manifiesto. Estas situaciones se han producido y mantenido no sólo a lo largo del tiempo, sino que en todo tipo de sociedades existen diversos grados y formas de exclusión de los individuos que la componen respecto del sistema social establecido.

Las dinámicas y situaciones de marginación que afectan hoy a ciertos colectivos se inscriben en la trayectoria de las desigualdades sociales. Ahora bien, la cuestión social se transforma y adquiere una naturaleza nueva en las actuales sociedades tecnológicamente avanzadas. ¿Cuál es la novedad? La sociedad industrial presentaba polarizaciones y desigualdades, generalmente centradas en una sola dimensión, que no llegaban a romper los parámetros básicos de la integración social. La exclusión va más allá: implica fracturas en el tejido social y la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración. Por tanto, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro y fuera, generadora de lo que se podría calificar como nuevo sociograma de colectivos excluidos (Subirats, 2005).

Hablar de exclusión social es manifestar que el problema ya no es sólo de desigualdades entre los extremos de la escala social, sino también de distancia desde el centro del cuerpo social, entre el núcleo y los que se ven rechazados hacia los márgenes (Consejo Económico y Social, 1997).

2.3 LA EXCLUSIÓN COMO FENÓMENO RELATIVO

La exclusión social también se caracteriza por ser relativa, puesto que los motivos que se dan para que se generen estos procesos de exclusión son diferentes dependiendo del contexto y del momento histórico. Por lo que no puede analizarse sin tomar en referencia los comportamientos y modos de vida del conjunto de la sociedad.

Por lo tanto, debería hablarse más de exclusiones en plural que de exclusión en singular. Cada sociedad, incluso cada espacio local, presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión. Además, el alcance y los perfiles sociológicos de la exclusión tendrán que ver con pautas de actitud y decisiones en torno a, por ejemplo, discriminar en el acceso a la vivienda, negar el acceso al crédito, permitir la explotación de un trabajo infrasalariado, estigmatizar una adicción, precarizar una relación afectiva, no acompañar una soledad, o no acoger en la comunidad a una persona o colectivo recién llegado, etc. (Subirats, 2005).

El propio término de exclusión social alude a una ruptura de vínculos con el núcleo mayoritario de la sociedad, por lo que la condición de excluido no puede definirse a partir de un determinado conjunto de atributos de las personas o los grupos, sino por su

separación o aislamiento del resto de la sociedad (Fundación Encuentro, 2001); separación impuesta a expensas del nuevo modo de desarrollo y a beneficio de la clase dominante.

Por tanto, para delimitar el terreno de estudio de este fenómeno tan complejo, hay que saber diferenciar lo que entendemos por exclusión social, de las causas o factores que la generan.

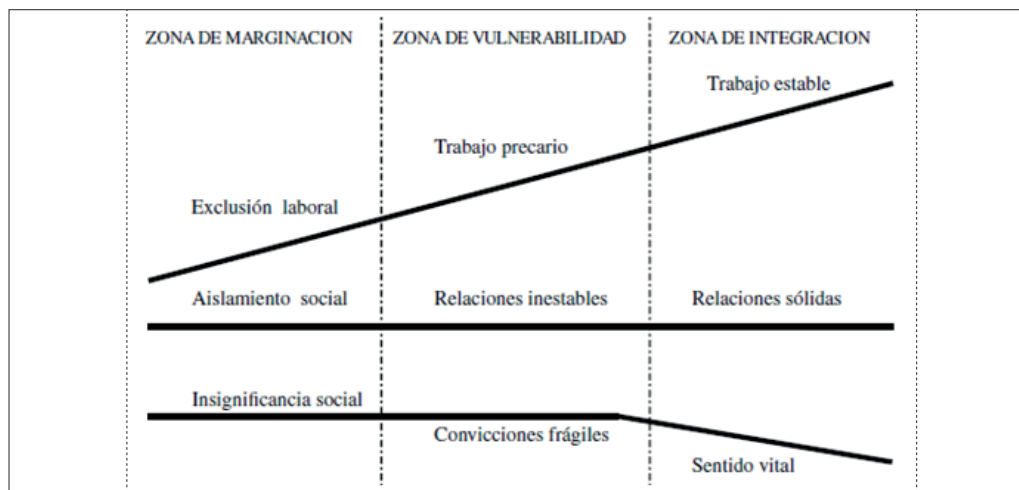
2.4 EXCLUSIÓN SOCIAL COMO UN PROCESO

La multidimensionalidad que la caracteriza, de la que antes se hablaba, induce a pensar que ha de ser tratada como un proceso y no como una situación estable. Por lo tanto, sus fronteras cambian, y quién es excluido e incluido puede variar con el tiempo, dependiendo de la educación, las características demográficas, los prejuicios sociales, las prácticas empresariales y las políticas públicas (Castells, 1998).

La exclusión social no ha sido tratada simplemente como un resultado o consecuencia de otros cambios sociales. Littelwood, Herkommer y Koch (2005) destacan la importancia de tener en cuenta que la exclusión también ha sido tratada como un proceso. Como tal, afecta de forma cambiante a personas y colectivos y no a grupos determinados. Por tanto el fenómeno se caracteriza por una geometría variable que expresa, como consecuencia de la nueva realidad de las sociedades avanzadas, una distribución mucho más compleja y generalizada (Jiménez, 2008).

Juárez, Renes y otros (1995), y Castel (1997), analizaron esta idea de proceso e identifican tres zonas recorridas por los procesos de dualización en la vida social:

FIGURA N° 2.1
La exclusión social como proceso



- *Zona de integración*: Caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas.
- *Zona de vulnerabilidad*: Zona inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con las consiguientes repercusiones en los soportes familiares y sociales.
- *Zona de exclusión*: Se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se combina el aislamiento social.

Por último, Tezanos (2001) hace referencia a una *zona de reinserción*, correspondiente propiamente a las respuestas de protección social ante el riesgo o la vulnerabilidad. Es decir, un conjunto de servicios y actuaciones que son dispuestas por las políticas sociales con propósitos de reintegración, propiciando nuevas oportunidades a personas y colectivos que han sido dejados fuera del concierto económico, laboral o social (Escudero y Nieto, 2013).

2.5 LA DIMENSIÓN DINÁMICA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El fenómeno de la exclusión social es mucho más un proceso (o conjunto de procesos) que un resultado, por lo que esto hace que la exclusión sea una situación dinámica, o no estable. Y dichos procesos presentan una geometría variable. No afectan sólo a grupos predeterminados concretos, más bien al contrario, afectan de forma cambiante a personas y colectivos. La distribución de riesgos sociales se vuelve mucho más compleja y generalizada.

Las nociones de zonas, itinerarios, o trayectorias a lo largo del continuo entre inclusión y exclusión permiten subrayar que la integración plena (situación ideal) o la privación severa (situación extrema) no son sino situaciones que no ocurren de golpe, sino de manera paulatina, evolutiva, quizás acumulativa, como si se tratara de un fenómeno de “bola de nieve” (Escudero y Nieto, 2013). No se trata de entidades que son, sino más bien de realidades que se van haciendo (Escudero, González y Martínez, 2009). Este nuevo prisma advierte del carácter dinámico de la exclusión: no sólo es construida por la confluencia de múltiples estructuras, factores y agentes, sino por los tiempos y modos en que lo van haciendo (Escudero y Nieto, 2013).

El riesgo de ruptura familiar en un contexto de cambio en las relaciones de género, el riesgo de descalificación en un marco de cambio tecnológico acelerado, el riesgo de precariedad e infrasalariación en un contexto de cambio en la naturaleza del vínculo laboral, etc. todo ello y otros muchos ejemplos pueden *trasladar hacia zonas de*

vulnerabilidad a la exclusión a personas y colectivos variables, en momentos muy diversos de su ciclo de vida (Subirats, 2005; Karsz, 2004).

Las fronteras de la exclusión son móviles y fluidas; los índices de riesgo presentan extensiones sociales e intensidades personales altamente cambiantes. Desde esta perspectiva, se puede decir que la exclusión se democratiza (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001).

2.6 EXCLUSIÓN SOCIAL COMO ACUMULATIVA

La multiplicidad de las dimensiones de la exclusión está casi estrechamente relacionada con su naturaleza acumulativa. La exclusión es un proceso multidimensional, acumulativo y secuencialmente combinado de exclusión de una pluralidad de sistemas funcionales (Stichweh, 1997, citado por Luengo, 2005). Paugam (1996) habla de una acumulación de desventaja y Scherr, (1998, cit. en Luengo, 2005) da un sencillo ejemplo de una persona sin ingresos, que no es capaz de consumir de un modo culturalmente aceptable y por tanto de guiar a su hijo a través de la escolarización, de encontrar a un abogado que defienda sus derechos, etc.

Por otra parte, la privación viene causada no sólo por la falta de recursos personales, sino también por instalaciones comunitarias insuficientes e insatisfactorias, como escuelas deterioradas, tiendas que se hallan situadas en lugares remotos, deficientes redes de transporte público, etc. (Room, 1995). De hecho un ambiente así tiende a reforzar y perpetuar la pobreza en el hogar.

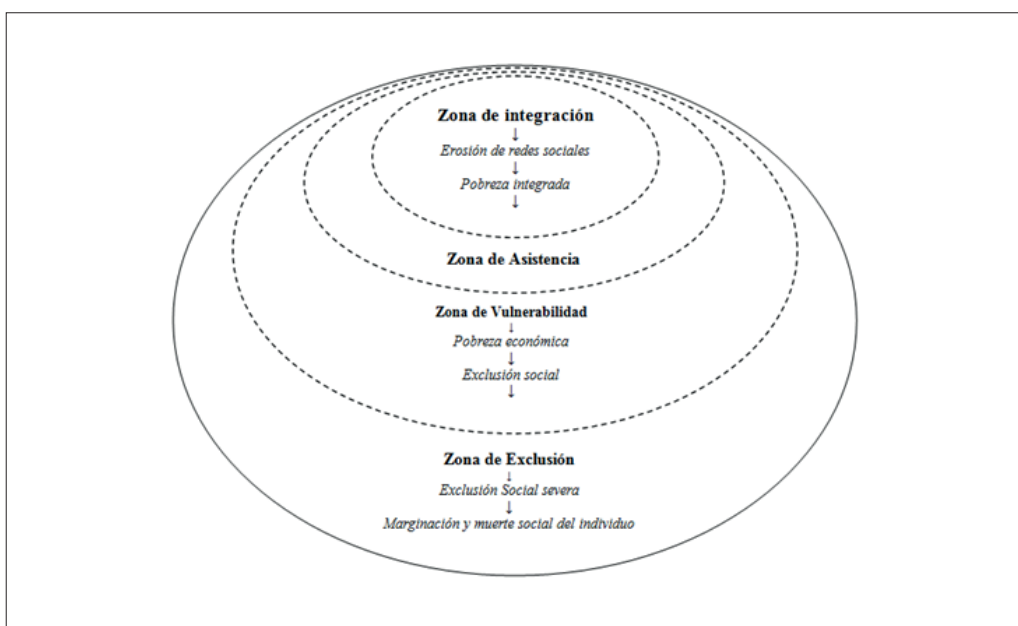
2.7 LA DIMENSIÓN ESPACIAL DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Esta dimensión, sin duda, es de las más evidentes y visibles en el caso de la concentración espacial. Pero, al mismo tiempo esta exclusión se convierte en un fenómeno invisible para la mayoría de la gente. Ello se debe a que la infraclase queda oculta tras los muros de los guetos modernos, las zonas prohibidas, desde los hiperguetos de Estados Unidos, hasta las favelas de América latina y las barriadas pobres de algunos países europeos (Luengo, 2005).

Diversos autores, debido al comportamiento inestable de la movilidad de los individuos y grupos sociales, y al origen multivarial de las circunstancias que les conducen a caer en los procesos de exclusión, han diagramado la división del espacio social en un conjunto de zonas y niveles de fluctuación permeables en el cual se puede identificar: zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y la zona de exclusión (Castel, 1992, 1997, 2004; Escudero, 2002; Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

Siguiendo las propuestas de Subirats (2002) y Tezanos (2004), la progresión en los pasos enumerados y sus relaciones con las zonas pertinentes describen los siguientes niveles y zonas: 1. Integración total; 2. Erosión de redes sociales; 3. Pobreza integrada (ingresos bajos y redes sociales sólidas) que corresponden a la zona de integración y mantienen al individuo todavía fuera del riesgo. En la segunda zona de vulnerabilidad que comprende los niveles: 4. Pobreza económica y 5. Exclusión social, el individuo se acerca hacia el límite de la marginación que se consolida en la consiguiente zona de exclusión con los niveles 6. Exclusión severa y 7. Marginación y muerte social, en la que el apoyo social es nulo debido a que los mecanismos de reinserción respectivos a la zona de asistencia han sido fallidos.

FIGURA N° 2.2
Zonas que conforman el proceso de exclusión



Existen otros enfoques que también dan primacía a la dimensión espacial donde se pueden visualizar una *dimensión vertical* con los excluidos en la base de la estructura social, marginados y superfluos; una *dimensión horizontal*, con la exclusión de ciertos derechos a los inmigrantes por parte de los etnonacionalistas, y finalmente la *dimensión de exclusión interna* que supone la falta de normas y valores universalmente compartidos: Fassin; el uso que hace de los tres pares de oposiciones espaciales al analizar las nuevas formas de pobreza: dentro/fuera, arriba/abajo y centro/periferia. Offe; diferencia entre las tres metáforas topográficas: base (o abajo), fuera y dentro.

2.8 LA CONDICIÓN RESOLUBLE Y POLITIZABLE DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El fenómeno también está caracterizado por su condición resoluble y politizable, debido a que la exclusión social no está inscrita de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad (Subirats, 2005).

Como situación construida que es (Autés, 2004; Castel, 2004; Kars, 2004; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas (VI Informe FOESSA, 2008).

En política social, si bien la Secretaría General de Asuntos Sociales lleva a cabo la planificación de los servicios y programas de interés social, la promoción de la igualdad de oportunidades, desarrollo de programas de servicios sociales, actuaciones a favor de jóvenes, mayores, discapacitados e infancia y familia, dichas actuaciones abarcan un amplio campo y afectan a otros Ministerios además del de Trabajo y Asuntos Sociales: Educación, Cultura y Deportes, Fomento, Medio Ambiente, Sanidad y Administraciones Públicas. Todos ellos desarrollan programas de carácter estatal con independencia de que su instrumentación sea llevada a cabo directamente o a través de Administraciones Públicas Regionales, Organismos dependientes de aquellos o Entes colaboradores (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001).

En otros momentos históricos, por ejemplo en las etapas centrales de la sociedad industrial, el colectivo sometido a relaciones de desigualdad y subordinación había adquirido subjetividad propia y, por tanto, capacidad de autoorganización social y política. Ello no pasa con la exclusión. Los colectivos marginados no conforman ningún sujeto homogéneo y articulado de cambio histórico, visible y con capacidad de superación de la exclusión. De ahí que sea mucho más complicado generar procesos de movilización y definir una praxis superadora de la exclusión. De ahí también que a menudo se cuestione la posibilidad de mediaciones políticas emancipatoria sobre la exclusión y se imponga con facilidad, en cambio, una cierta perspectiva cultural que lleva a considerar la exclusión como algo inherente a las sociedades avanzadas del siglo XXI (Subirats, 2005).

Ese abordaje de las políticas del Estado de Bienestar se ha de desarrollar, siguiendo a Subirats (2005), desde una triple visión de cambio (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009):

- La transición hacia políticas transversales capaces de integrar la complejidad.

- Hacia políticas participativas capaces de asumir los procesos de subjetivización en marcha.
- Y hacia políticas de inclusión capaces de promover nuevas lógicas de cohesión y redistribución, frente a las fracturas de nuevo tipo de la sociedad postindustrial.

La agenda de la inclusión se convierte así en una pieza clave del Estado de Bienestar del siglo XXI (Subirats, 2005).

2.9 EXCLUSIÓN SOCIAL COMO EL EFECTO DE LA REESTRUCTURACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Parece haber un amplio acuerdo acerca de las causas subyacentes de la exclusión social: los grandes cambios económicos, sobre todo en las dos o tres últimas décadas, a niveles internacional, nacional y regional, la correspondiente intensificación de las condiciones de competencia y la consiguiente reestructuración de las instituciones sociales y políticas.

Para Mollenkoptf y Castells (1992, cit. en Luengo, 2005), los cambios económicos ocurridos en la sociedad capitalista son fundamentalmente los responsables de las recientes tendencias hacia la polarización y la pluralización y su consecuencia: la exclusión.

2.10 LA DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La exclusión social no está inscrita de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad. Al contrario, la exclusión es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas. ¿Por qué es importante hacer hincapié en esto? En las etapas centrales de la sociedad industrial, los colectivos sometidos a relaciones de desigualdad habían adquirido conciencia de ello y habían generado, por tanto, capacidad de autoorganización, presentándose incluso como agentes portadores de un modelo alternativo.

Ello no pasa con la exclusión. Los colectivos marginados no conforman ningún sujeto homogéneo y articulado de cambio histórico, visible y con capacidad de superación de la exclusión. De ahí que sea mucho más complicado generar procesos de movilización y definir una praxis emancipatoria.

Es por este motivo que a menudo se imponga una cierta perspectiva cultural que lleva a considerar la exclusión como algo inherente a las sociedades avanzadas del siglo XXI, o que se trate de reducir la exclusión a un problema estricto de falta de capacidad individual para seguir el ritmo del conjunto de la sociedad (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001).

3 FACTORES GENERADORES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN

Aunque el concepto mismo de exclusión es elástico, hay amplias coincidencias en lo que se refiere a diversas privaciones a las que son sometidas las personas que son apartadas de bienes, recursos y derechos esenciales (Escudero, González y Martínez, 2009).

3.1 FACTORES QUE HAN ORIGINADO EXCLUSIÓN SOCIAL HISTÓRICAMENTE

La exclusión social se puede considerar un fenómeno cambiante, relacional, insertado en el marco de las transformaciones hacia sociedades postindustriales, y susceptible de mediaciones políticas colectivas. Subirats (2005), propone optar por el análisis de tres mecanismos que operan como determinantes clave de la magnitud y estructura de la exclusión en España:

La fragmentación tridimensional de la sociedad

En primer lugar, un factor determinante generador de exclusión es la transición hacia una estructura social mucho más compleja y fragmentada, caracterizada por lo menos en tres planos (Subirats, 2005):

- a) La diversificación étnica derivada de emigraciones de los países empobrecidos, generadora (a falta de políticas potentes de interculturalidad) de un escenario de precarización múltiple (legal, económica, relacional y familiar) de un buen número de colectivos inmigrantes.
- b) La alteración de la pirámide de edades, con incremento de las tasas de dependencia demográfica, a menudo ligadas a estados de dependencia física.
- c) La pluralidad de formas de convivencia familiar con incremento de la monoparentalidad en capas populares. La erosión del modelo patriarcal, junto a la debilidad de las políticas de educación infantil y de atención a la vejez, y junto a las aún fuertes dificultades de articulación entre familia y empleo de calidad, propician nuevas dinámicas de riesgo social en amplios colectivos de mujeres.

El impacto sobre el empleo de la economía postindustrial

En segundo lugar, el impacto sobre el mercado laboral desencadenado por la transición hacia el modelo de economía informacional. Desde luego, los impactos son

múltiples y en muchas direcciones. Para sectores relevantes de la sociedad, el cambio económico puede haber generado un abanico de nuevas oportunidades impensable en periodos anteriores. Pero no se puede obviar que todo cambio económico, inscrito en la lógica del capitalismo, genera perdedores históricos (Subirats, 2005). En este caso, perdedores empujados hacia procesos de exclusión, plasmados en nuevas realidades conectadas a la esfera laboral: desempleo juvenil de nuevo tipo, estructural y adulto de larga duración; trabajos de baja calidad sin vertiente formativa; y empleos de salario muy bajo y sin cobertura por convenio colectivo.

El déficit de inclusividad del Estado de Bienestar

Por último, el déficit de inclusividad del Estado de Bienestar opera como un tercer factor clave. Y lo hace en dos planos:

- a) Fracturas de ciudadanía a partir del diseño poco inclusivo y en ocasiones del fracaso implementador de las principales políticas clásicas de bienestar: por ejemplo, la exclusión de la Seguridad Social de grupos con insuficiente vinculación al mecanismo contributivo, o la exclusión de sectores vulnerables al fracaso escolar en la enseñanza pública de masas.
- b) Se ha ido incrementando el carácter segregador de ciertos mercados de bienestar con una presencia pública muy débil (por ejemplo, los mercados del suelo e inmobiliario), hecho que provoca la exclusión del acceso a la vivienda de amplios colectivos sociales y pautas de fractura social en el territorio.

Otras formas históricas de la exclusión

Un trabajo de Saül Karsz publicado en 2004, titulado “*La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*”, establece una tipología de las formas de exclusión:

- Hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia afuera (caso de los judíos y los moros), por el destierro (expulsión del territorio), por la matanza (de herejes, criminales, sediciosos). El genocidio representa la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total, y la solución final aplicada por los nazis a los judíos es el paradigma de esta forma de exclusión. Existen antecedentes en España en la política de la Inquisición, a una escala menos global que los nazis, con respecto a los conversos. Estos eran personas que, de origen judío o musulmán, habían sido obligadas a abrazar la religión católica. Para toda una corriente de la Inquisición, el converso transmitía por su sangre el principio malvado de que era portador, algo que ponía en peligro la catolicidad.

- Parece haber un segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías, etc.
- Una tercera modalidad importante de la exclusión fue dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permitía coexistir en la comunidad pero que les privaba de ciertos derechos y de participación en determinadas actividades sociales (Karsz, 2004). Claros ejemplos de este tipo de exclusión fueron el caso de los judíos antes de la Revolución en Francia, los estatutos indígenas en la época de la Argelia francesa o antes de la abolición de la esclavitud, donde existía en las colonias un código negro.

3.2 FACTORES QUE PUEDEN DESENCADENAR EN PROCESOS DE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE LA VIDA

Hay modelos sobre la inclusión-exclusión que ponen de relieve las influencias poderosas de un conjunto de factores estructurales, dinámicas y lógicas sociales que modulan el papel de aquellas (Escudero y Nieto, 2013).

La amplitud de la exclusión social apela a la responsabilidad de la sociedad para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, que incluye igualdad de acceso al mercado de trabajo, a la educación, a la asistencia sanitaria, al sistema judicial, al ejercicio de derechos, así como a la toma de decisiones y a la participación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

Sin embargo, la exclusión social va más allá de las cuestiones del desempleo y el acceso al mercado de trabajo. Se manifiesta a través de privaciones y obstáculos de diverso tipo que, solos o combinados, impiden una participación plena en ámbitos como la educación, la salud, el medio ambiente, la vivienda, la cultura, el ejercicio de derechos o el acceso a las ayudas familiares, así como a la formación y a las oportunidades de empleo. La discriminación y la xenofobia pueden exacerbar la exclusión social, sobre todo en el caso de los inmigrantes.

La exclusión social plantea también cuestiones específicas relacionadas con las políticas de protección social, en particular sobre los sistemas asistenciales y las medidas conexas. Exige prestar atención a la educación y a las políticas de formación, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje permanente resulta vital si se pretende capacitar a los ciudadanos para que puedan participar plenamente en la sociedad del conocimiento y la información. El acceso y la calidad de los servicios públicos y privados, así como de los

servicios asistenciales, son también cuestiones clave. Luchar contra el fracaso escolar y garantizar el acceso a la tecnología de la sociedad del conocimiento, así como a las habilidades y competencias necesarias para poder beneficiarse de las oportunidades que ésta ofrece son asimismo esenciales para lograr que la era de la información, lejos de crear nuevas divisiones sociales, fomente por el contrario la integración y la cohesión. La incidencia de los factores que propician la exclusión varía de un individuo a otro, entre los hombres y las mujeres y en los distintos Estados miembros (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

En este apartado se identifican cuáles son los ámbitos de la vida de las personas, con sus respectivos factores, que pueden desencadenar en procesos de vulnerabilidad y exclusión social, considerando que en el transcurso del proceso puede darse una combinación, acumulación y retroalimentación de distintos factores y circunstancias (Jiménez, Luengo, Taberner, 2009). Por tanto, la exclusión es un fenómeno que no se explica únicamente con la enumeración de una serie de factores o variables determinantes o desencadenantes del mismo, para poder entender este concepto es necesario realizar un análisis más profundo de los factores subyacentes y de las interrelaciones que se dan entre los mismos.

No obstante, hay que tener en cuenta que no se trata de una situación que pueda ser explicada en términos de blanco o negro, de ahora no hay exclusión-ahora sí la hay. La realidad es mucho más compleja, existiendo diferentes grados de exclusión e itinerarios que, bajo unas u otras condiciones, pueden conducir a vivencias sociales distintas (Tezanos, 1999). Entre una situación de integración y otra de exclusión se encuentran múltiples situaciones representativas de distintos grados de exclusión social, además como se ha visto anteriormente, es un fenómeno dinámico, en el sentido de que una persona integrada socialmente en un momento determinado de la vida puede llegar a una situación de exclusión y viceversa, e incluso los factores que en un momento dado son generadores de situaciones de ruptura social en otro momento ya no lo son, como por ejemplo, si hace años una madre soltera, o la homosexualidad podría implicar una cierta exclusión de lo socialmente aceptado, hoy día no son factores que por sí solos conduzcan a la exclusión.

Según autores como Beck (2001), Bel, (2002), Atkinson (2002), Tezanos (2004), Hernández (2007) Subirats (2005), los procesos de exclusión se encuentran expuestos a una serie de factores agravantes, entre los se pueden destacar: laboral, económico, social, sociosanitario, personal, político, cultural, espacial y formativo.

Laboral

Un informe del año 2000, de la Comisión de las Comunidades Europeas, confirma que el empleo constituye el principal mecanismo de integración e inserción social: el

desempleo es el principal factor de exclusión, en especial cuando se prolonga y afecta, como sucede cada vez con más frecuencia, a todos los integrantes de un hogar.

A los millones de parados, la mitad ellos de larga duración, hay que sumar los llamados «trabajadores desmotivados», que no buscan trabajo porque consideran que no tienen posibilidades de encontrar empleo. Hay también otras personas que alternan temporadas repetidas de desempleo o inactividad con períodos de trabajo escasamente remunerado y a menudo precario. Aceptar un puesto de trabajo con un salario reducido puede permitir a los desempleados acumular experiencia y mejorar sus perspectivas profesionales, pero estas ocupaciones no siempre constituyen un paso intermedio hacia un empleo de mayor calidad que permita salir del círculo vicioso de la exclusión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

Entre los factores de exclusión relacionados con este ámbito se encuentran: el paro, el subempleo, los trabajos temporales, como por ejemplo, la agricultura, o puestos de trabajo en el sector servicio, situaciones laborales precarias, la carencia de Seguridad Social o la inexperiencia previa antes de afrontar un trabajo.

Por tanto, se considera la exclusión del mercado laboral el factor de mayor importancia de la exclusión social, puesto que lleva implícito consecuencias económicas directas, además de poder acarrear consecuencias negativas en distintos ámbitos de la vida: en la vivienda, en el ámbito relacional, en elementos sociosanitarios, etc.

La imposibilidad de acceder a un empleo se ha considerado tradicionalmente como la exclusión por excelencia, pero no se puede dejar de dar importancia a las diferentes condiciones laborales que se pueden llegar a dar. Entre el desempleo y el empleo en buenas condiciones (económicas, horarias, relacionales, de protección, seguridad, etc.) existe un amplio abanico de situaciones, algunas de las cuales pueden originar claramente procesos de exclusión social o formar parte de ellos.

El estudio realizado por Subirats (2005), distingue tres tipos de situaciones de desempleo:

- Desempleo en un sentido estático: medido en un momento determinado.
- Desempleo de larga duración: que atañe a la prolongación de la situación de desempleo durante más de un año.
- Desempleo sin prestación: desempleo que no se encuentra cubierto por las prestaciones sociales.

Otros fenómenos, relacionados con el ámbito laboral, y que pueden generar situaciones de riesgo de exclusión son:

- *Subempleo*. La exclusión en el espacio del acceso al mercado laboral se puede dar también de forma parcial, es decir, en la medida en que las personas se encuentren desempleadas una parte de su jornada laboral. No hay que confundir el subempleo con el empleo a tiempo parcial. La diferencia entre ambos reside, básicamente, en que el subempleo se construye sobre la base de la voluntad y disponibilidad de trabajar más horas, mientras que el empleo a tiempo parcial puede ser buscado.
- *Descualificación*. Hace referencia a dos fenómenos derivados de los cambios tecnológicos: por un lado, los procesos de reestructuración económica y tecnologización. La innovación tecnológica permanente puede acarrear dos tipos de exclusión del mercado laboral; la pérdida de validez de las calificaciones de los que intentan acceder al mercado y la expulsión de los trabajadores que envejecen y que no merecen recualificar. Por otro lado, el incremento de las cualificaciones exigidas que tiene como consecuencia directa la descualificación de los asalariados.
- *Imposibilitación*. Puede darse el caso de una exclusión institucional previa a la entrada en el mercado de trabajo. Ésta se vincula normalmente a cuestiones relacionadas con la salud: discapacidades o enfermedades crónicas graves.

No obstante, estas situaciones están relacionadas con el acceso al mercado laboral pero también existen otros tipos de exclusión vinculados a las condiciones de trabajo. La exclusión laboral no se expresa únicamente en la carencia de empleo, sino que tiene relación con las diversas situaciones de precariedad laboral que se contraponen a la visión fordista de empleo estable y con una serie de derechos adquiridos (Subirats, 2005).

Además, Tezanos (1999) afirma que la carencia de experiencias laborales previas puede motivar una situación de riesgo de ser excluidos.

Estas variables laborales no son independientes, sino que se interrelacionan entre sí, de forma que los trabajadores no cualificados o poco cualificados a menudo no encuentran un empleo estable atractivo y por tanto son más susceptibles de convertirse en parados de larga duración, además los puestos de trabajo que ocupan suelen ofrecer un salario relativamente bajo y pocas posibilidades de formación y promoción dentro de la empresa, convirtiéndose en un factor generador de desmotivación y de falta de autoestima al ver las escasas posibilidades de alcanzar mejores posiciones en el futuro. Por otro lado, los trabajadores menos cualificados son los más proclives a abandonar o a ser despedidos convirtiéndose en desempleados crónicos.

Existen además interrelaciones con otros determinantes de la exclusión social, así por ejemplo, los trabajadores menos cualificados tienen dificultades para encontrar un empleo estable con posibilidades de formación y promoción futura debido a factores como un nivel de estudios insuficiente, la discriminación y las barreras lingüísticas.

Por lo que, entre los factores que fomentan la integración se encuentran: tener un empleo fijo o estable, tener un buen nivel de ingresos (como asalariado, o por cuenta propia), tener unas condiciones de empleabilidad razonable y por último, experiencia laboral.

Económico

El factor económico está presente en la mayoría de los análisis sobre la exclusión social (los primeros estudios sobre exclusión social están estrechamente relacionados con el estudio de la pobreza), puesto que éste afecta de manera directa al resto de ámbitos de la vida.

El estudio de Subirats (2005) establece tres indicadores de exclusión dentro del espacio de la renta: la pobreza, dificultades económicas en el hogar y la dependencia económica de la protección social.

En cuanto a la pobreza, el primer interrogante que se plantea es si puede considerarse un fenómeno objetivamente cuantificable, o es subjetivo. Este interrogante forma parte de la determinación de las necesidades básicas y la posibilidad de que sean establecidas objetivamente. Debe poder medirse objetivamente pero teniendo en cuenta la percepción de los propios afectados. Los principales indicadores son:

- *Pobreza relativa según gasto*: toman como umbral de referencia el 60% del gasto medio. Considera la pobreza de forma relativa, es decir, determinada social e históricamente y establecida a partir del contexto que se esté analizando.
- *Pobreza relativa según renta*: estudios como el Informe FOESSA, toman como unidad de análisis la renta. Consideran pobres todas las personas que se sitúan por debajo del 50% de la renta media. Por debajo del 15%, lo consideran pobreza extrema.
- *Pobreza en el consumo*: análisis de la pobreza basándose en el establecimiento de una cesta básica de recursos.
- Pobreza subjetiva: recoger la percepción de las dificultades para llegar a final de mes.
- *Pobreza absoluta*: establecer una cesta de necesidades básicas permitiendo establecer un umbral absoluto de pobreza contextualizado en un momento y espacio.

Existen otros indicadores de la pobreza relacionados con las dificultades financieras en el hogar:

- Retrasos en el pago del alquiler o los servicios básicos del hogar.
- Desahucios por impago.
- Incapacidad de ahorro.

Subirats (2005) considera a las personas dependientes económicamente de la protección social en riesgo de exclusión en tanto que estas ayudas implican el reconocimiento por parte del Estado de la inexistencia de recursos suficientes para la subsistencia. Dentro de este ámbito, se hace mención a las pensiones no contributivas o asistenciales, en cuanto a que es un indicador indirecto de las personas que a lo largo de su vida o en un momento actual, han quedado al margen del mercado laboral o bien han trabajado en condiciones precarias, sin poder cotizar el mínimo necesario para recibir una pensión contributiva, a las prestaciones asistenciales por desempleo, siguiendo la misma lógica que en el caso de las pensiones, las becas no universitarias, las Rentas Mínimas de Inserción (responden a la necesidad de garantizar unos ingresos mínimos a los colectivos excluidos del actual sistema de protección social de la Administración Central), ayudas económicas y ayudas no monetarias.

Por último, un grupo de indicadores hace referencia a situaciones de desprotección social, como por ejemplo, el caso de las desprotecciones de las prestaciones por desempleo, entre otros.

En definitiva, se consideran personas en riesgo de ser excluidas socialmente aquellas que obtienen ingresos insuficientes, ingresos irregulares (economía sumergida), carencia de ingresos, endeudamiento, etc. Tezanos (1999), incluye dentro del ámbito económico, la vivienda, considerando como los grupos en riesgo de exclusión, personas con viviendas en alquiler, situaciones de hacinamiento, infraviviendas y los sin techo.

Social

En el ámbito relacional se distinguen dos redes: una que atañe al entorno familiar y otra que pone su énfasis en el entramado social o comunitario.

- *Las redes familiares*: indicadores relacionados con la precariedad de dicho entorno:
 - El deterioro de redes familiares y/o parentales (las mujeres maltratadas en el núcleo familiar, los niños maltratados, y los ancianos maltratados).

- El segundo factor, la escasez y/o debilidad de redes familiares y/o parentales, hace referencia a la vulnerabilidad que sufren determinados núcleos familiares, operacionalizados mediante los indicadores: núcleos familiares encabezados por una sola persona con otras dependientes a su cargo, personas que no viven en un núcleo familiar y núcleos familiares unipersonales.
- *Las redes sociales*: centran la atención en el factor de la escasez o debilidad de redes sociales de proximidad. La aproximación a dicho factor se realiza mediante tres indicadores no excluyentes entre sí: la escasez de espacios de contacto interpersonal, la escasa red de amistades, y, por último, la escasez de contactos interpersonales.

Sociosanitario

Existe una estrecha relación entre los problemas de salud y la exclusión social, en cuanto a que estos problemas pueden suponer obstáculos que impidan la integración de las personas y en consecuencia, el desarrollo humano. Se diferencia en este campo entre mortalidad y morbilidad:

La *mortalidad* consta a su vez de tres factores:

- La mortalidad infantil prematura (mortalidad infantil y mortalidad perinatal).
- La mortalidad evitable (la mortalidad por enfermedades sensible a prevención primaria y mortalidad por enfermedad sensible a cuidados médicos).
- La mortalidad relacionada con malas condiciones de vida (mortalidad por enfermedades atribuibles a contaminación del medio ambiente, mortalidad por enfermedades infecciosas y parasitarias y mortalidad por enfermedades relacionadas con el uso de drogas).

La *morbilidad* consta de dos factores:

- Las enfermedades que provocan exclusión social (los indicadores son: adicciones estigmatizadas socialmente, los trastornos mentales estigmatizados socialmente, las enfermedades infecciosas estigmatizadas socialmente, las enfermedades que provocan malformaciones, las alteraciones de la imagen corporal, las deficiencias que provocan una exclusión social institucionalizada por secuelas anatómicas y funcionales, y las discapacidades graves que generan dependencia).
- Las enfermedades que sufren los colectivos excluidos (las enfermedades atribuibles a contaminación del medio ambiente, las enfermedades infecciosas

relacionadas con malas condiciones de vida y las enfermedades relacionadas con el uso de drogas).

Personal

Tezanos (1999), incluye en los factores personales algunos ya citados por Subirats (2005) en su estudio, como son las minusvalías, el alcoholismo, la drogadicción, etc., antecedentes penales, enfermedades, la violencia, los malos trato, el exilio político, los refugiados, etc.

También incluye otras variables que pueden llevar a situaciones de riesgo de exclusión, como son: las variables críticas de edad y sexo (es decir, jóvenes y mujeres), otros hándicaps personales, una débil estructura de motivaciones y actitudes negativas y el pesimismo y el fatalismo.

Destaca entre los factores de integración: la capacidad e iniciativa personal, cualidades personales valoradas socialmente, motivaciones fuertes, el optimismo, voluntad de realización y la facilidad de trato.

Político

Con respecto a la ciudadanía, el estudio realizado por Subirats (2005) distingue cuatro factores de exclusión. Por un lado, relacionados con el estatus de extranjería: personas que no poseen acceso alguno a la ciudadanía (inmigrantes no regularizados) y personas que tienen un acceso restringido a la misma por no poseer la nacionalidad española, y no poder ejercer los derechos que ésta concede, aún pudiendo trabajar y residir legalmente en nuestro país. Por otro lado, relacionados con situaciones presentes o pasadas de privación de derechos políticos por procesos penales. En resumen, los indicadores son:

- No acceso a la ciudadanía (los llamados extranjeros sin papeles).
- Acceso restringido a la ciudadanía (extranjeros residentes, extranjeros residentes sin alta laboral, extranjeros residentes con alta laboral).
- Privación de derechos por proceso penal (presos).
- Privación anterior de derechos por proceso penal.

El otro aspecto clave dentro del ámbito político es el de la participación, puesto que las personas que participan en el ámbito político son aquellas que se hallan social y económicamente en una buena posición (Rosenstone y Hansen, 1993). Los indicadores son los siguientes:

- No sindicación.
- No pertenencia a un partido político.
- No asociacionismo.
- Abstención electoral.

Cultural

En este ámbito Tezanos (2001) incluye entre los factores de exclusión: la pertenencia a minorías étnicas, extranjería (barreras idiomáticas y culturales), pertenencia a grupos de rechazo (cultural y político), el analfabetismo o baja instrucción y elementos de estigma. Y considera como factores de integración: la integración cultural, perfiles culturales aceptados e integrados y el alto nivel de instrucción o la posesión de cualificaciones demandadas.

Dentro de este grupo de variables culturales hay que destacar la importancia que ha adquirido en los últimos años el fenómeno de la emigración como determinante de situaciones de exclusión social. Así frente a la creciente libertad de los movimientos internacionales del capital, y a la apertura de los mercados de bienes y servicios, los flujos migratorios y las normas que lo regulan son cada vez más restrictivas, otorgando al fenómeno migratorio una connotación negativa con frecuencia esgrimida en contra de estos colectivos.

Por otro lado, en contra de la creencia popular de que son los más pobres y los excluidos en sus países de origen, con poca o escasa formación, los que emigran a otros países, los datos demuestran que esto no es así puesto que para poder emigrar se requiere disponer de un capital mínimo para poder cubrir los costes del viaje, para pagar a los intermediarios que facilitan la entrada en el país de destino y para poder subsistir en el país receptor mientras que se encuentra un trabajo, además del valor necesario para afrontar el desarraigo que la emigración produce.

Espacial

El estudio de Subirats (2005) realiza un análisis del factor espacial dividiéndolo en tres espacios:

- *Espacio físico:*
 - Deterioro de edificios, viviendas y servicios (núcleos abandonados, estado de los edificios, viviendas desocupadas, insuficiencia de servicios públicos).

- Deterioro del espacio público (planeamiento urbano, estado de los parques, jardines y áreas naturales municipales, edificios públicos sin uso, viviendas afectadas por no tener alumbrado público en sus calles).
- Deficiencias en la movilidad (Presencia del transporte público).

- *Sociocultural:*
 - Estigmatización del territorio (rechazo social, ubicación de infraestructuras y equipamientos).
 - Inseguridad ciudadana (faltas y delitos, autopercepción de inseguridad).
 - Descohesión social (Asociacionismo).
 - Ausencia de recursos y equipamientos públicos (equipamientos y recursos en sanidad, educación, servicios sociales, vivienda).

- *Económico:*
 - Marginación económica (decaimiento económico, presencia/ausencia del pequeño comercio, presencia/ausencia hotelera).

Formativo

Por último, el ámbito formativo también adquiere hoy en día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Los déficits y las carencias en cuanto al acceso a la educación formal se han dibujado mediante dos factores: la ausencia de escolarización en edades en que ésta tiene un carácter obligatorio, y la privación del acceso a la educación obligatoria integrada. Ambas situaciones colocan a quienes las viven en una posición de clara desigualdad de base que vulnera el principio de la equidad.

Este factor se desarrolla, más adelante, y en el segundo capítulo, que está centrado en las cifras de fracaso escolar en España, así como a los distintos indicadores, causas, motivaciones y procesos del fenómeno de la exclusión educativa.

Una tabla elaborada por Tezanos (1999), resume los principales factores del equilibrio “exclusión-integración”:

TABLA N° 2.1
Principales factores del equilibrio exclusión-integración

VARIABLES	FACTORES DE EXCLUSIÓN	FACTORES DE INTEGRACIÓN
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> - Paro - Subempleo - Temporalidad (agricultura, etc.) - Precariedad laboral - Carencia de seguridad social - Carencias de experiencias laborales previas 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo fijo o estable - Buen nivel de ingresos - Condiciones de empleabilidad razonables - Experiencia laboral
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresos insuficientes - Ingresos irregulares - Carencia de ingresos - Endeudamiento - Infravivienda, hacinamiento - Sin vivienda 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresos regulares - Fuentes alternativas de ingresos - Vivienda propia
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia a minorías étnicas - Extranjería. Barreras idiomáticas y culturales - Pertenencia a grupos de rechazo - Analfabetismo o baja instrucción - Elementos de estigma 	<ul style="list-style-type: none"> - Integración cultural - Perfiles culturales aceptados e integrados - Alto nivel de instrucción
Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Variables críticas de edad y sexo (jóvenes y mujeres) - Minusvalías - Hándicaps personales - Alcoholismo, drogadicción, etc. - Antecedentes penales - Enfermedades - Violencia, malos tratos, etc. - Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas - Pesimismo, fatalismo - Exilio político, refugiados 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad e iniciativas personales - Cualidades personales valoradas socialmente - Buena salud - Motivaciones fuertes - Optimismo, voluntad de realización - Facilidad de trato
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de vínculos familiares fuertes - Familias monoparentales - Carencia de otras redes sociales de apoyo - Entorno residencial decaído - Aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo familiar - Intensa red social, relaciones - Pertenencia a asociaciones - Residencia en zonas de expansión - Integración territorial

A los factores que apunta Tezanos, se puede añadir los ámbitos que aporta Subirats en 2005:

TABLA N° 2.2
Otros factores del equilibrio exclusión-integración

ÁMBITOS	FACTORES DE EXCLUSIÓN	FACTORES DE INTEGRACIÓN
For mativo	<ul style="list-style-type: none"> - Barrera idiomática - Analfabetismo o baja instrucción - Analfabetismo tecnológico - Sin escolarización - Abandono del sistema educativo sin titulación básica 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y dominio de lenguas extranjeras - Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas - Formación continua - Dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
Sociosanitario	<ul style="list-style-type: none"> - No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos - Adicciones - Enfermedades infecciosas - Discapacidades que provocan dependencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Cobertura de servicios sanitarios - Buen estado de salud, sin enfermedades ni adicciones, ni dependencia
Es pacial	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de vivienda particular - Dificultad para acceder a la vivienda - Vivienda con infraestructuras deficientes - Hacinamiento - Viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas - Entorno residencial decaído 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivienda propia - Vivienda con infraestructuras adecuadas - Domicilio en zonas de desarrollo cultural y social - Residencia en zonas de expansión
Ciudadanía y participación	<ul style="list-style-type: none"> - No acceso a la ciudadanía - Acceso restringido a la ciudadanía - Privación de los derechos por proceso penal - No participación política y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar

Como indica Tezanos (2001), la interacción de diferentes elementos de exclusión y de integración, como los que se apuntan en el cuadro anterior, permite entender que la exclusión no puede definirse en términos de ser o no ser, como un absoluto que opera exactamente igual en todos los casos de acuerdo a un único patrón. Un esquema que representa claramente los riesgos de exclusión social es el siguiente:

TABLA N° 2.3
Los riesgos de la exclusión social

INTEGRADOS				
RIESGOS	TRABAJO	INGRESOS	VIVIENDA	RELACIONES
BAJOS	Empleo estable	Riqueza, ingresos suficientes	Vivienda propia	Familia e integración satisfactoria en redes sociales
MEDIOS	Trabajo precario y/o poco remunerado	Ingresos mínimos garantizados	Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento	Crisis familiares, redes sociales débiles, apoyos institucionales compensatorios
ALTOS	Exclusión del mercado de trabajo	Situación de pobreza	Infraviviendas, sin techo	Aislamiento, rupturas sociales, carencias de apoyos institucionales

EXCLUIDOS				
-----------	--	--	--	--

Como apuntan Escudero y Nieto (2013), estos factores redundan y especifican la afirmación genérica de que la exclusión es el resultado y el proceso de alguna combinación múltiple de factores y dinámicas. Se reconocen los culturales y formativos, pero no al margen del hecho de que forman parte de una trama más extensa en la que también intervienen otros más estructurales, algunos más profundos y personales, y otros, de un carácter marcadamente social y relacional.

4 EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

La actual Ley de Educación tiene como uno de sus principios *“la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades, personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”*. Y como uno de sus fines *“la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”*. De esta forma, la dimensión formativa, a la que antes se hacía referencia, se vincula a otras esferas de este proceso, entre las que destacan la económica y la laboral.

El sistema educativo adquiere una especial relevancia como uno de los principales agentes de integración social. Un comunicado de la Comisión Europea en 2008 declaraba que *“el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”*.

La exclusión de la educación debida, que es lo que comporta el fracaso escolar consumado, posiblemente tiene, hoy más que nunca, conexiones manifiestas con factores, dinámicas y realidades de exclusión social y sus indeseables secuelas (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013).

En los últimos tiempos, las distintas reformas educativas que se han llevado a cabo en España cuentan entre sus prioridades la reducción de los índices de fracaso escolar. Existen diversos factores que dan cuenta de las desigualdades en relación con la educación y frente al sistema educativo, desigualdades susceptibles de derivar en procesos de marginación y/o exclusión social de los individuos, que les acompañen a lo largo de su vida futura (Subirats, 2005). El estudio llevado a cabo por Subirats considera una doble vertiente: por un lado, el acceso al sistema educativo, y por otro, el capital formativo de las personas y colectivos. Por tanto, se tiene en cuenta tanto las personas que están excluidas del sistema educativo y aquéllas que están en riesgo de ser excluidas socialmente por causa de la relación con el sistema y los recursos educativos.

En el ámbito formativo, la formación y la educación tienen un papel relevante en relación con los procesos de exclusión social, puesto que otorgan competencias para facilitar la integración en el mercado laboral como también contribuyen al desarrollo personal y social. Sin embargo, en el ámbito educativo se identifican algunos hechos que pueden convertirse en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, por lo menos, obstaculizan la integración (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). En cuanto al acceso al sistema educativo, se consideran las siguientes variables:

- *Desescolarización*: la ausencia de escolarización a edades obligatorias representa una exclusión respecto del sistema educativo y constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales, y en especial, del ámbito laboral (la tasa de menores de 16 años es el único indicador que utilizan).
- *No acceso a la Educación Obligatoria integrada*: referido a los alumnos que tienen vetado el acceso, en condiciones de equidad, a los circuitos de integración educativa de la Enseñanza Obligatoria (como indicador utiliza la tasa de personas cursando educación especial).

Con respecto al capital formativo, las variables que se tienen en cuenta son las siguientes:

- *Analfabetismo absoluto*. El analfabetismo está muy relacionado con la pobreza extrema, de hecho tres de cada cuatro pobres en España son analfabetos (Informe FOESSA, 2008).
- *Analfabetismo funcional*. Referido a la falta de apropiación y dominio de los conocimientos y las habilidades que otorgan competencias a las personas para la resolución de problemas cotidianos.
- *Niveles formativos bajos*. En este apartado se contemplan tanto aquellas personas que no han ido más allá de los estudios obligatorios, como al alumnado que trata de reinsertarse en el sistema a través de la Educación de Adultos. (Los indicadores son la tasa de personas con estudios primarios y el número de alumnos cursando Educación de Adultos).
- *Fracaso escolar*. Se considera a las personas que no obtienen el título Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.
- *Abandono del Sistema Educativo*. Hace referencia a las personas que no se gradúan en la enseñanza obligatoria y no cursan enseñanzas compensatorias.
- *Barrera lingüística*. Indicadores: el desconocimiento de la lengua castellana y el no conocimiento de la lengua de la Comunidad Autónoma.

En la sociedad actual, el conocimiento y el desarrollo de capacidades y actitudes han adquirido una importancia sin precedentes, hasta el punto de que la falta de participación efectiva en una buena educación vulnera los derechos esenciales de las personas y reduce seriamente sus posibilidades de ejercer una ciudadanía activa, autónoma y responsables en las diferentes esferas de la vida personal, social y laboral (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013).

En definitiva, el fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. “Aquellos jóvenes que se encuentran excluidos de cualquier participación social de hecho han sido a menudo víctimas del fracaso en un momento u otro de su recorrido escolar” (EURYDICE, 1994).

5 EL FRACASO ESCOLAR Y LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

“A partir de la extensión de la escolaridad obligatoria para todos, el fracaso escolar, un fenómeno inicialmente pedagógico sin mayores consecuencias sociales, se

impone cada vez más como un problema que preocupa seriamente a toda la sociedad. Los jóvenes excluidos de toda participación social han sido con frecuencia víctimas del fracaso escolar en algún momento de su trayectoria escolar. Más que nunca, el fracaso escolar engendra fracaso social, es decir, una vida precaria, marginación, dependencia de los mecanismos de protección social. En un contexto de modernización y mundialización de la economía, la educación y la formación adquieren una importancia todavía mayor que en el pasado, pues constituyen condiciones indispensables para la participación de los ciudadanos en la vida social” (Unité Européenne, 1993, citado por Escudero y Sáez, 2006).

Los conceptos exclusión social, exclusión educativa y fracaso escolar, son términos que guardan una estrecha relación entre sí. La exclusión social es un concepto que define un fenómeno más general y complejo. Entre los factores determinantes del mismo se encuentra la educación, de forma que niveles deficientes de conocimientos, y por tanto de preparación, pueden desencadenar, por sí mismo o junto con otros factores interrelacionados, en situaciones de exclusión del individuo de la sociedad. Aunque también es cierto que debido a la situación de exclusión muchas personas tienen dificultades para acceder al sistema educativo y por tanto, la educación no sólo es un determinante de la exclusión social sino también una consecuencia de la misma.

El concepto de exclusión educativa es más específico, un estudiante se encuentra en riesgo de exclusión educativa cuando experimenta un desajuste significativo entre sus circunstancias, necesidades y capacidades y la capacidad o voluntad de la escuela para aceptar, adecuarse y responderles de una manera que les apoye y habilite para dar de sí el máximo de su crecimiento y desarrollo social, emocional e intelectual . Esta definición de exclusión educativa aporta un elemento innovador debido a que pone de manifiesto que la responsabilidad no recae únicamente en el estudiante y/o en la escuela, o en la familia, sino que también se debe a una falta de ajuste entre los diferentes agentes del sistema educativo.

Por otro lado, los conceptos de fracaso escolar y abandono escolar prematuro son términos ampliamente utilizados en la investigación educativa. En España se suelen asociar, respectivamente, a no superar la etapa obligatoria y a no superar la etapa postobligatoria (Roca Cobo, 2010; Pascual y Amer, 2013).

El fracaso escolar es un concepto que ha sido ampliamente utilizado por los autores para definir una serie de circunstancias con connotaciones negativas, a diferencia del concepto de exclusión educativa o social que siempre se puede analizar en su vertiente dual del excluido-incluido.

⁶ Definición extraída de un documento del North Central Education Laboratory de Carolina en EEUU, a la que hace referencia Escudero y Sáez (2006).

También se hace referencia al fracaso escolar como “fracaso escolar administrativo” (Martínez, 2011), al entender que se trata de un concepto construido desde la esfera de las políticas públicas y no desde una perspectiva científica (Pascual y Amer, 2013). Martínez (2011) añade que la ausencia de un término específico más preciso ha comportado que se continuara utilizando la expresión fracaso escolar. Según Calero, Chois y Waisgrais (2010), fracaso sería situarse en un nivel inferior a 2 en las competencias medidas por PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, OCDE).

Fernández Enguita y otros (2010) definen fracaso escolar, en su acepción restrictiva, como *“la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución -los de la educación obligatoria-, falla en ello y se retira”*. Según estos autores, la definición presenta como principal hándicap incluir como fracaso aquellos alumnos que no lo intentan.

Las consecuencias del fracaso escolar son graves ya que las personas que no se gradúan en ESO encuentran dificultades para la inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con niveles retributivos inferiores y, cuando pierden su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro (Calero, Chois y Waisgrais, 2010). Son situaciones extremas que comportan un nivel de vulnerabilidad grave (CES, 2010).

Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010), indican tres enfoques sobre el fracaso escolar: uno sobre los problemas del alumno y su fracaso (el alumno como unidad de análisis), otro sobre el fracaso de la sociedad (factores socioculturales como las características de las familias o las procedencias de áreas vulnerables) que conlleva enfocar las causas fuera de la escuela que influyen en el fracaso, y por último, un enfoque centrado en el funcionamiento del sistema educativo.

“Contraviniendo declaraciones y buenas intenciones de combatirlo, el fracaso escolar persiste en los sistemas educativos como una roca difícil de remover. Incluso en países como España, donde se han logrado cotas de escolarización plena en la educación obligatoria, diversos indicadores del mismo siguen afectando a un elevado número de estudiantes, y ponen de manifiesto que los propósitos de reducirlo significativamente, en los últimos años se han estancado o están en retroceso” (Escudero, González y Martínez, 2009).

El siguiente capítulo está dedicado a evaluar la evolución del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa en España, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, a través del análisis de las grandes cifras en relación a los procesos, motivaciones y causas del fracaso escolar, que ponen de manifiesto las dimensiones del problema.

CAPÍTULO 3

ESTADO DE LA SITUACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

1.....	LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS
2.....	INDICADORES DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA
3.....	RESULTADOS DE RENDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE PISA
4.....	EL RIESGO DE FRACASAR. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO
5.....	FRACASO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. CONSIDERACIONES FINALES

El fracaso escolar no es un problema nuevo aunque sí se puede afirmar que desde hace sólo unas décadas se ha convertido en un tema crucial objeto de estudio por parte de todo tipo de organizaciones e instituciones no sólo de ámbito local o nacional sino internacional.

Desde los principales organismos e instituciones nacionales e internacionales se publican periódicamente una serie de estudios e informes destinados a abordar este gran problema social, esto ofrece una idea de la importancia que ha adquirido el tema, puesto que la educación y la preparación de los niños es la base fundamental del futuro económico y social de un país.

El sistema educativo se encuentra en una situación cuanto menos preocupante. En los últimos años, numerosos informes publicados tanto por el Ministerio de Educación, como por otros organismos, como los informes PISA de la OCDE, han hecho saltar las alarmas en el desgastado panorama educativo español.

Los datos estadísticos proporcionados por estas fuentes son muy interesantes de cara a evaluar la evolución del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa y social. Estos informes no sólo aportan datos sino también conclusiones obtenidas en base a los mismos. Este capítulo no persigue realizar un resumen de las conclusiones obtenidas por los distintos informes publicados, sino que se trata de ir un poco más allá y aportar propias conclusiones, utilizando los datos estadísticos que suministran los diferentes organismos.

Los datos utilizados provienen principalmente de las siguientes instituciones:

- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)
- La Comisión Europea: EUROSTAT
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
- El Instituto Nacional de Estadística (INE):
 - La Encuesta de Transición Educativa e Inserción Laboral (ETEFIL)
 - Encuesta de Población Activa (EPA)
- El Consejo Económico y Social (CES)

En el siguiente apartado, se analiza brevemente las características de estos organismos, a qué se dedican, qué pretenden conseguir, qué tipo de informes y estadísticas publican y con qué periodicidad lo realizan. Para abordar la dimensión general del problema del fracaso escolar se aborda la cuestión de si están justificados los índices de fracaso escolar con la realidad de los hechos, además se analiza la repetición de curso como

medida para afrontar el problema, y si ésta conduce al alumno al abandono prematuro de los estudios y al consiguiente fracaso no sólo escolar sino también social, limitando al joven en sus posibilidades de obtener un buen puesto de trabajo y de ascenso social.

En vista de los informes publicados, la Unión Europea se ha fijado el objetivo de lograr que todos los individuos alcancen un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social, en definitiva, como se explica más adelante, la Unión Europea se plantea como objetivo lograr el “*éxito educativo para todos*”. Sin embargo, en contra de lo esperado, se observa que lejos de mejorar los indicadores, éstos han empeorado en España en los últimos años. Además se analizan las grandes diferencias que existen en los distintos indicadores sobre fracaso escolar por Comunidades Autónomas debido en parte al gasto en educación que cada una realiza.

A la hora de analizar los informes publicados por los diversos organismos e instituciones hay que tener en cuenta que utilizando los mismos datos se pueden obtener conclusiones totalmente diferentes, esto es debido a la insana utilización de los mismos que realizan los diferentes agentes sociales con el objeto de dar un apoyo estadístico a sus teorías o ideologías. En este sentido, hay que ser muy cautelosos con las conclusiones e intentar se lo más objetivo posible con el manejo de los datos.

Posteriormente, se dedica un apartado a los indicadores comparativos sobre conocimientos y competencias, en concreto los resultados del informe PISA. Y por último, se analizan otros factores asociados al rendimiento; el origen social, económico y cultural, diferencias de género, condición de inmigrante y la repetición de curso.

1

LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

El INEE¹ publicó un estudio titulado “*Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*”². Se tratan cuestiones como la escolarización en Educación Infantil, el abandono escolar prematuro, los alumnos titulados en ESO, titulados en Secundaria Postobligatoria, el dominio del alumnado en competencias básicas, alumnado titulado en Educación Secundaria Superior, Graduados en FP de Grado Superior, alumnado graduado en Ciencias, Matemáticas y Tecnología, adultos que reciben formación permanente y el gasto público en educación en relación con el PIB. El documento termina con un gran apartado de tablas y gráficos que son de gran ayuda para abordar la problemática.

¹El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el organismo responsable de la evaluación del Sistema Educativo en el MECD.

²Disponible en <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>

Por otra parte, el MECD publica con periodicidad anual el informe “*Datos y cifras de la Educación*” que ofrece datos sobre los resultados educativos de la población en cada curso escolar. Además publica anualmente el “*Informe sobre el estado del Sistema Educativo*” y el “*Informe Español. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*”.

La Comisión Europea: EUROSTAT

La oficina de estadística de la Unión Europea: EUROSTAT tiene como misión reunir y analizar datos de los diferentes Institutos de Estadística Europeos que permiten realizar comparaciones a nivel de la Unión Europea. EUROSTAT publica periódicamente estudios comparativos sobre índice de fracaso escolar en los diferentes países miembros. Publica cerca de 150 boletines de noticias al año relacionados con la emisión de nuevos datos estadísticos, se publican informes que abordan las características y tendencias de temas multisectoriales o de temas sectoriales, realizan estudios sobre estadísticas oficiales, informes acerca de la calidad de los datos, resúmenes actualizados, etc.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): el Informe PISA y el Informe “Education at a Glance”

La OCDE inició el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) en 1997, en español, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, con el objetivo de ofrecer resultados sobre rendimiento educativo de los alumnos de 15 años en áreas consideradas clave, como son la comprensión lectora, la matemática y la científica.

Aunque el informe no aporta específicamente datos sobre fracaso escolar, sí que ofrece una evolución de los resultados de los Sistemas Educativos a través de los logros de los alumnos. “*PISA proporciona nuevas bases para el diálogo político y la colaboración en la definición y la adopción de los objetivos educativos y de las competencias que son relevantes para la vida adulta*” (MEC, 2007).

Está organizado y dirigido cooperativamente por los países miembros de la OCDE, en colaboración con un número cada vez mayor de países asociados. El informe PISA³ cuenta para el tratamiento técnico con un consorcio internacional de instituciones de investigación educativa. La participación de España, en su muestra estatal y la ampliada por varias Comunidades Autónomas, está coordinada por el *Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia*.

³Los estudios PISA se aplican cada tres años. En cada aplicación se estudian los rendimientos de los alumnos en tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, pero una de ellas, de forma rotatoria, recibe una atención más profunda, mientras que las otras dos son objeto de un somero sondeo. El primer estudio PISA, que se realizó en el año 2000, tuvo como competencia principal la comprensión lectora. PISA 2003 tuvo como competencia principal las matemáticas y PISA 2006, las ciencias. En 2009 comenzó un segundo ciclo, centrado de nuevo en la lectura.

Además la OCDE publica anualmente un Informe denominado “*Education at a Glance. OECD Indicators*” (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE) que permite analizar la evolución de los diferentes Sistemas Educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

El Instituto Nacional de Estadística (INE)⁴

EL INE ofrece los datos obtenidos a través de 2 encuestas de interés:

La Encuesta de Transición Educativa e Inserción Laboral (ETEFIL)⁵ está encargada de efectuar un seguimiento de los itinerarios educativos seguidos por cada uno de los colectivos objetos de estudio, desde la obtención del correspondiente título académico, graduados en ESO, Bachillerato, ciclos formativos de FP, o abandono del sistema educativo.

Por otra parte, la Encuesta de Población Activa (EPA)⁶ es una investigación continua y de periodicidad trimestral dirigida a las familias que viene realizándose desde 1964. Su finalidad principal es obtener datos de la población en relación con el mercado de trabajo: ocupados, activos, parados e inactivos.

El Consejo Económico y Social (CES)

En 2009, el Consejo Económico y Social⁷ elaboró un informe sobre el Sistema Educativo y el Capital Humano⁸. Subraya que nuestro sistema tiene problemas importantes de calidad, entre los cuales destaca un alto índice de fracaso escolar, que se traduce sobre todo en el elevado porcentaje de jóvenes que abandona prematuramente la educación, incluso sin obtener el título en Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El informe parte de un diagnóstico del sistema educativo y de su relación con el sistema productivo. Se divide en tres grandes capítulos.

⁴El Instituto Nacional de Estadística de España o INE es el organismo oficial encargado de la coordinación general de los servicios estadísticos de la Administración General del Estado y la vigilancia, control y supervisión de los procedimientos técnicos de los mismos.

⁵Más información en la dirección <http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/notaetefil.pdf>

⁶Más información sobre la EPA en la dirección <http://www.ine.es/daco/daco43/resumetepa.pdf>

⁷El Consejo Económico y Social español –en el que están organizaciones empresariales sindicales y otras representativas de los intereses de la ciudadanía- se configura como un alto órgano consultivo del Gobierno en materia socioeconómica y laboral. Se configura como un ente de derecho público, con personalidad jurídica propia, plena capacidad y autonomía orgánica y funcional para el cumplimiento de sus fines, adscrito al Ministerio de Trabajo e Inmigración. Para más información consultar la web oficial del Consejo <http://www.ces.es/>

⁸Disponible en <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>

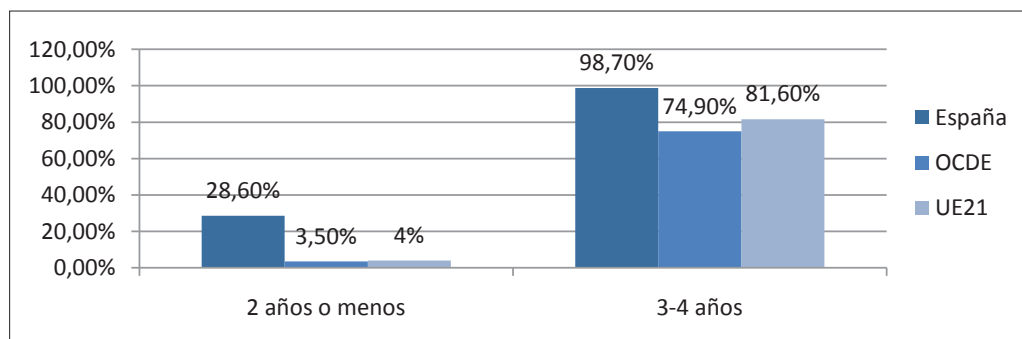
2 INDICADORES DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

A pesar de que la preocupación por el fracaso escolar se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lo cierto es que en las etapas anteriores ya existen indicadores que merecen cierta atención. En este apartado, se analizan los principales datos en las distintas etapas del Sistema Educativo Español.

2.1 LA ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los datos ofrecidos por la OCDE (gráfico nº 3.1), muestran que el porcentaje de niños escolarizados en Educación Infantil es mayor que la media del resto de países de la Unión Europea y del conjunto de países de la OCDE. La escolarización en esta etapa es mayor en países europeos que en otros países de la OCDE. Como se puede observar en el gráfico nº 3.1, en España el porcentaje de niños de 2 años o menos que están escolarizados es de 28,6%, mientras que en Europa es del 4% y el promedio en el resto de países de la OCDE es del 3,5%. Respecto al tramo de 3 a 4 años, la escolarización en España es del 98,7%, siendo superior al promedio de la Unión Europea (81,6%) y del resto de países de la OCDE (74,90%).

GRÁFICO Nº 3.1
Tasas de escolarización⁹ por tramos de edad en España, Europa y resto de países de la OCDE



Así lo detalla el Informe de la OCDE “*Education at a Glance 2013*”:

“España se encuentra entre los países con índices de escolarización en Educación Infantil más elevados, superando de forma llamativa al promedio de la OCDE y al de la UE21, sobre todo en el tramo hasta los 2 años”

⁹La tasa neta de escolaridad es la relación entre los efectivos escolares de cada nivel y grupo edad y la población de dicho grupo de edad. de edad y que cubra un cierto nivel de estudios) se inicia entre 3 y 4 años y en la otra mitad de los países, la escolarización empieza entre las edades de 5 y 7 años (MECD, 2013b).

Se observa (tabla nº 3.1) una tendencia creciente en el número de alumnos matriculados en la etapa de Infantil desde el año 2001-2002 (MECD, 2012b).

TABLA Nº 3.1
Evolución de alumnos matriculados en Educación Infantil en España

EVOLUCIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA			
	2001-2002	2006-2007	2011-2012
Alumnado matriculado	1.223.280	1.557.257	1.913.049
Primer ciclo (0-3 años)	126.253	253.604	438.993
Segundo ciclo (3-6 años)	1.097.027	1.303.653	1.474.056
Centros que imparte E. Infantil	15.871	17.709	21.462
Centros públicos	11.321	12.238	14.330
Centros privados	4.550	5.471	7.132

La Educación Infantil ha experimentado un desarrollo espectacular en los últimos años, hasta alcanzarse tasas de escolarización cercanas al cien por cien. No obstante, como apuntan Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), todavía quedan bolsas de desescolarización que pueden incluir a sectores en situación de desventaja. En la tabla nº 3.2 se puede observar la evolución de las tasas de escolaridad en esta etapa desde el curso escolar 2000-2001.

TABLA Nº 3.2
Evolución de tasas de escolaridad en primer ciclo de Educación Infantil

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA				
	2000-2001	2005-2006	2009-2010	2010-2011
Menores de 1 año	1,7	4,3	7,6	8,6
1 año	1,5	15,8	27,6	29,0
2 años	17,4	29,9	44,8	48,1
3 años	89,7	96,2	99,1	96,6

La tasa neta de escolarización en el grupo de 4 años de edad es del 100%, en 5 años del 99,8% y en 6 años del 99,1%. Los datos se recogen en la tabla nº 3.3.

TABLA Nº 3.3
Tasa neta de escolarización para los grupos de edad de 4 a 6 años. Curso 2010-2011

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PARA LOS GRUPOS DE EDAD DE 4 A 6 AÑOS				
	Total	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Especial
4 años	100,0	99,8	0,0	0,2
5 años	99,8	99,2	0,5	0,2
6 años	99,1	1,0	97,9	9,2

Estos autores consideran que no existe ninguna evidencia que permita afirmar que la escolarización infantil es necesaria o positiva con carácter general, pero sí parece razonable pensar que lo es para los niños de los grupos sociales en desventaja o privación económica y cultural, particularmente minorías étnicas, sectores marginales, inmigrantes de reciente incorporación y hogares desestructurados.

No obstante, el citado Informe de la OCDE *“Education at a Glance 2013”* afirma que:

“El inicio de la escolarización en una edad temprana, esto es, en Educación Infantil, lleva a obtener mejores resultados entre estos alumnos que aquellos que empiezan su escolarización posteriormente con la educación obligatoria, incluso después de considerar el entorno socioeconómico”.

2.2 LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PROMOCIÓN DEL TERCER CURSO

La escolarización en Primaria alcanza el cien por cien del grupo de edad, salvo la reducida desescolarización friccional producida por la llegada de menores inmigrantes, la itinerancia de grupos no sedentarios y situaciones familiares excepcionales (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). Se trata de una etapa que por definición superarán todos los alumnos.

Los datos ofrecidos por el MECD (tabla nº 3.4), en el *“Informe de 2012 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2010-2011”*, muestran el número de alumnos que finalizaron la etapa de Primaria en el año 2010.

TABLA Nº 3.4
Número de alumnos que finalizaron Educación Primaria

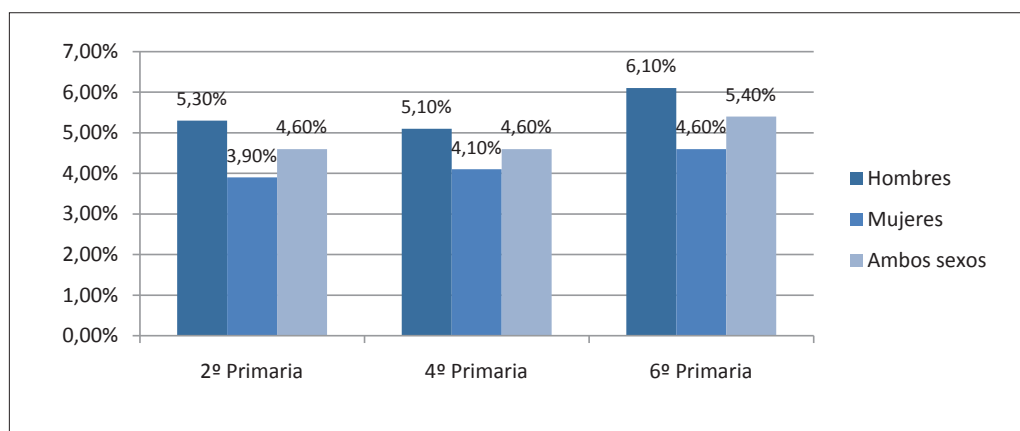
ALUMNOS QUE FINALIZARON LA ETAPA DE PRIMARIA EN ESPAÑA			
	Centros públicos	Centros privados	Total
Hombres	145.157	70.230	215.387
Mujeres	133.580	67.885	201.465
Total	278.737	138.115	416.852

Por tanto, la tabla anterior muestra el número total de alumnos que pudieron promocionar a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se muestra la desagregación de esta cifra en función de la titularidad del centro y del sexo del alumno. El 66,9% de los estudiantes pertenecían a centros públicos, y el 33,1% restante a centros privados. En relación al sexo, la proporción es más equilibrada, el 51,7% eran hombres y el 48,3% mujeres.

En el conjunto del territorio nacional promocionaron del último curso de Educación Primaria el 94,5% de los alumnos matriculados en sexto curso de Educación Primaria, el 95,1% de las mujeres y el 94,0% de los hombres (MECD, 2012b).

El gráfico nº 3.2 (datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD, en 2012c) presenta las tasas de repetición por ciclo y sexo, para los cursos segundo, cuarto y sexto, es decir, para los cursos finales de los ciclos primero, segundo y tercero, respectivamente. Al finalizar el primer y segundo ciclo de Educación Primaria, la tasa de repetición es del 4,6%. En el último curso de la etapa, el porcentaje aumenta hasta el 5,4%. Asimismo, se evidencia una notable ventaja de las niñas sobre los niños.

GRÁFICO Nº 3.2
Porcentaje de alumnos repetidores de enseñanza Primaria en el último ciclo de cada curso por ciclo, por sexo. Curso 2009-2010



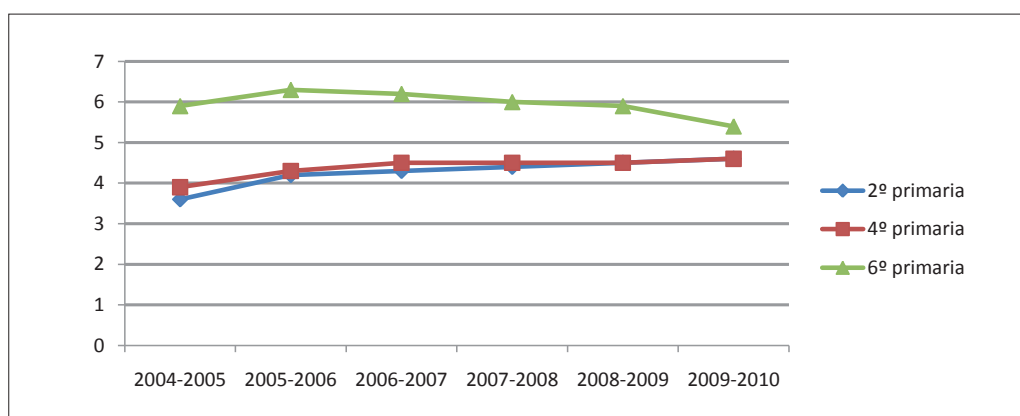
En la mayoría de las comunidades autónomas, siguiendo la tendencia general, el porcentaje de alumnado que repite el tercer ciclo de Educación Primaria es superior al de los otros dos ciclos de esta etapa. En Andalucía, el 6,2% de los alumnos repiten en sexto curso, lo que supone 0,8 puntos por encima de la totalidad del país. Asimismo, la repetición en segundo y cuarto curso es más elevada en Andalucía. Los datos se muestran en la tabla siguiente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD, 2012c).

TABLA N° 3.5
Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria. Comparación con Andalucía

	2º curso			4º curso			6º curso		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
España	4,6	5,3	3,9	4,6	5,1	4,1	5,4	6,1	4,6
Andalucía	5,7	6,6	4,7	5,5	6,2	4,8	6,2	7,1	5,2

En el gráfico n° 3.3, se muestra la evolución del porcentaje de alumnado repetidor entre los cursos 2004-05 y 2009-10 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD, 2012c).

GRÁFICO N° 3.3
Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria



En Educación Primaria, el porcentaje de repetición ha aumentado en segundo y cuarto curso, en 1,0 y 0,7 puntos respectivamente, mientras que en sexto curso ha disminuido en 0,5 puntos porcentuales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD 2012c).

2.3 LA ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: REPETICIÓN DE CURSO Y TASAS DE IDONEIDAD

Las cosas cambian al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria. La tabla n° 3.6 presenta las tasas netas de escolaridad entre los 11 y los 18 años (datos ofrecidos por el MECD, en 2012b). La edad de ingreso en la ESO es a los 12 años, de modo que los que acceden a ella a los 11 lo hacen excepcionalmente, por haber adelantado un curso en

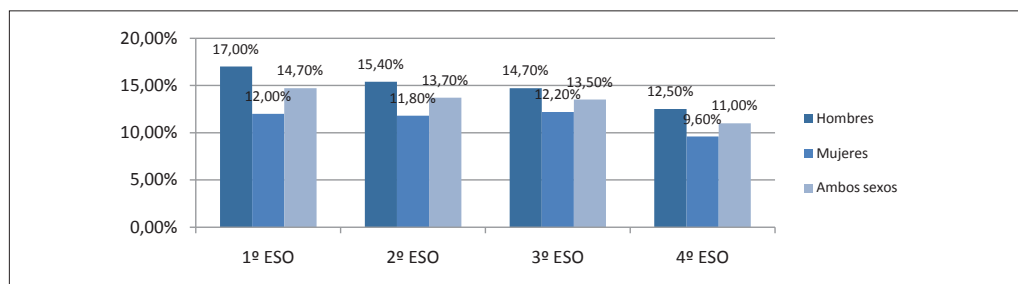
Educación Primaria. En el extremo opuesto se encuentran los que tienen más de 15 años, ya sea porque han perdido un curso por cualquier motivo, o incorporación tardía, repetición en Primaria o en la propia etapa de Secundaria.

TABLA N° 3.6
Tasas netas de escolarización por edad y enseñanza. Curso 2010-2011

	Total	Educación Primaria	Educación Especial	ESO
11 años	99,5	98,8	0,4	0,3
12 años	99,2	16,1	0,5	82,6
13 años	100,0	0,6	0,5	98,9
14 años	99,0		0,6	98,4
15 años	97,9		0,6	95,7
16 años	93,5		0,6	32,6
17 años	85,7		0,6	11,9
18 años	70,7		0,5	0,7

Los alumnos de 19 años en adelante que no hayan terminado la ESO, deben hacerlo a través de la Educación de Adultos, de ahí que no aparezcan en la tabla anterior. Los porcentajes de alumnos repetidores varían dependiendo del curso, disminuyendo según aumenta el curso; así, repite el 14,7% del alumnado del primer curso, un 13,7% del segundo curso, mientras que de tercer curso lo hace un 13,5% y de cuarto un 11,0%. En todos los ciclos y cursos considerados, repiten más los chicos que las chicas, siendo mayor la diferencia, 5 puntos, en primero de la ESO (gráfico n° 3.4).

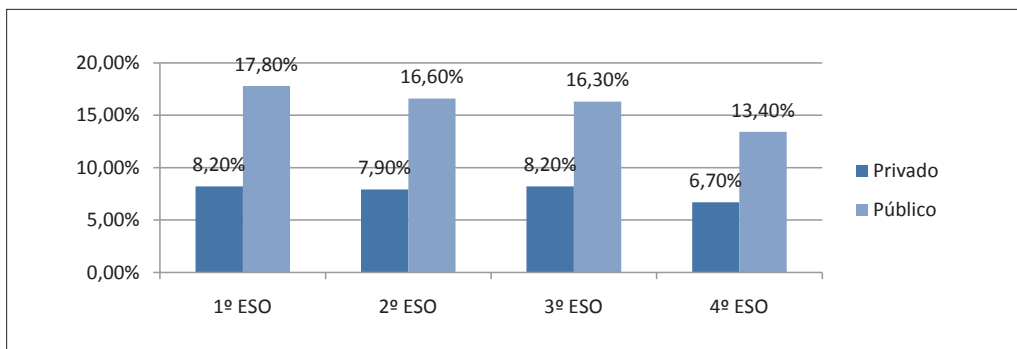
GRÁFICO N° 3.4
Porcentaje de alumnos repetidores en Educación Secundaria Obligatoria por sexo.
Curso 2009-2010



Como se puede observar en el gráfico n° 3.5, el porcentaje de repetición para los centros públicos se sitúa entre el 13% y el 18%, según el curso, y en los privados entre el 6% y el 8%. A medida que aumenta el curso, las diferencias en las tasas de repetición entre centros públicos y privados se reducen (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD 2012c).

GRÁFICO N° 3.5

Porcentaje de alumnos repetidores en Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro. Curso 2009-2010



En casi todas las comunidades autónomas, los mayores porcentajes de repetición, se presentan en primer curso. Las comunidades cuyo porcentaje de alumnado repetidor es elevado en ESO son Andalucía, Ceuta y Melilla. Los porcentajes de repetición más bajos, en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas se dan en cuarto curso. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el porcentaje de repetición masculino es superior al femenino, al igual que en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas y para todos los cursos (tabla n° 3.7).

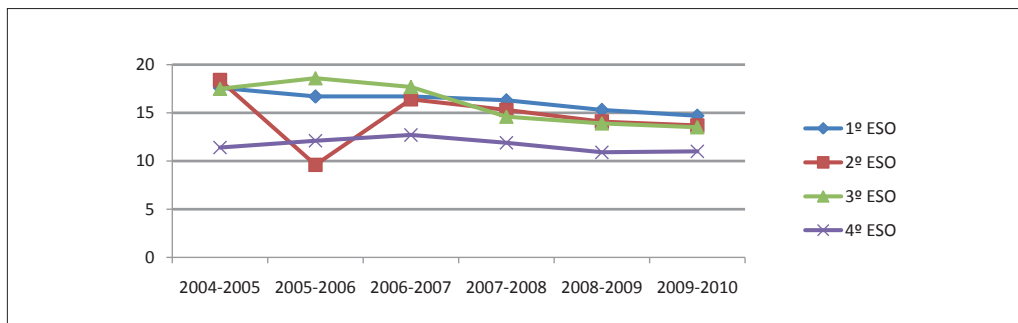
TABLA N° 3.7

Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria. Comparación con Andalucía

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
España	14,7	17,0	12,0	13,7	15,4	11,8	13,5	14,7	12,2	11,0	12,5	9,6
Andalucía	18,5	21,2	15,5	21,9	24,8	18,7	18,5	20,2	16,8	16,5	18,7	14,4

Los porcentajes han disminuido en el periodo analizado en los 4 cursos de la ESO. En primer curso la disminución del porcentaje de repetición es de 2,9 puntos, en segundo se produce la disminución más elevada, con 4,7 puntos, en tercer curso es de 4,0 puntos, y por último la variación es solo de 0,4 puntos en cuarto de la ESO. La caída que se produce en segundo curso en 2005-06 es debido a los cambios en la ley educativa, volviendo a porcentajes similares en el curso académico siguiente. Como consecuencia de lo anterior, entre los cursos 2004-05 y 2005-06, se produce una caída de repetidores en segundo curso de cerca de nueve puntos porcentuales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD 2012c).

GRÁFICO N° 3.6
Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria



Como señala Bolívar y López (2009), “*el abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición que -además- pedagógicamente parece no mejorar el rendimiento de los alumnos. La alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo y que por tanto no acceden al ciclo de Secundaria Superior, además de los efectos sociales que este hecho provoca, tiene costes económicos que se materializan en peores perspectivas de empleo y salarios más bajos. Este es el corolario de tener la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE*”.

De cualquier modo, parece que, en muchos casos, la repetición de curso ha sido un refugio, como consecuencia de no saber adecuar el currículum común comprensivo.

A simple vista la propuesta de repetir curso parece lógica: “*el alumno que repite es un alumno ‘lento’ y lo mejor es darle más tiempo para que pueda alcanzar los aprendizajes requeridos. Es cierto que se puede detectar una leve mejoría de los repetidores, lo que hace creer que estamos ante una medida útil. Sin embargo, lo que el profesor no puede ver es que el año repetido es significativamente menos productivo de lo que habría sido para estos alumnos si hubiesen pasado de curso*” (Feito Alonso, 2006).

Existen varios estudios que demuestran la ineficacia de la repetición como medida útil ante el fracaso escolar. El profesor Feito Alonso (2006) hace referencia a un estudio realizado por Seibel en el año 1984, en el que se concluía que los alumnos de rendimiento bajo progresan más cuando no repiten. Comparativamente el beneficio de la repetición de curso es muy bajo.

Es evidente que los aprendizajes dependen mucho del clima que exista en el aula. Los alumnos se suelen encontrar más a gusto entre compañeros de la misma edad creándose menos situaciones de conflicto y posibilitando, de esta manera, un ambiente propicio para

que se desarrollen, de forma adecuada, los procesos de enseñanza-aprendizaje. “*Repetir significa estigmatizar, poner al niño con compañeros un año menor que él*” (Feito Alonso, 2006).

Cabe preguntarse qué hace el alumno en las asignaturas en las que dio el nivel en el curso anterior. En este caso, es muy probable que el alumno repetidor no saque el máximo provecho de éstas puesto que ya ha alcanzado los objetivos propuestos para la asignatura en cuestión. Repetir porque se han suspendido tres asignaturas significa que la mayoría del material ya se ha dado y resulta monótono y aburrido, en muchos casos. El alumno puede llegar a sentir que está perdiendo el tiempo y, en muchas ocasiones, repetir curso simplemente sirve para que estén más desmotivados ante el estudio.

Sin embargo, existen muchos partidarios de la repetición, basándose en la premisa de que no debe consentirse que un alumno pase con importantes lagunas que le impidan seguir el hilo del curso siguiente, y en parte tienen razón al afirmar esto. Argumentan que no todos los alumnos aprenden a la misma velocidad, cierto es que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje y hay alumnos que necesitan más tiempo para madurar los conocimientos y asimilar los aprendizajes. Pero, como ya se ha indicado, la repetición suele traer más problemas que beneficios: aumento de la indisciplina y la violencia en las aulas, abandono escolar y aumento de la desmotivación del grupo, todo ello provocado, posiblemente, por el desfase de edad.

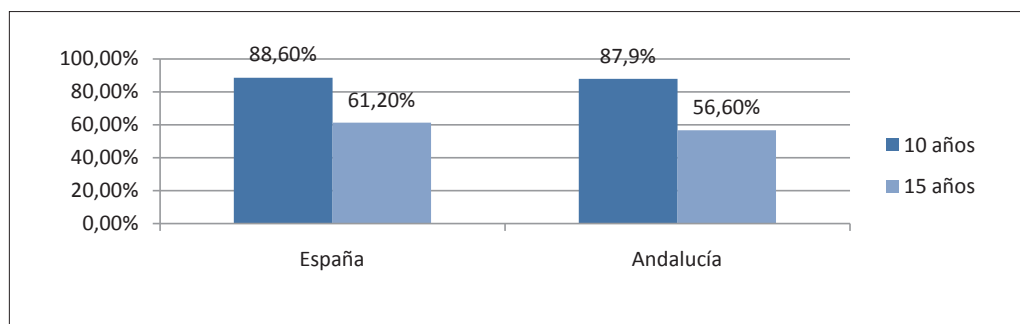
Es habitual que el alumno que está repitiendo, simplemente repite el curso académico sin más, de esta manera es raro que se corrija el problema. En la mayor parte de los casos el alumno pierde un año y así lo vive. No tiene ningún sentido utilizar nuevamente una estrategia que ya se ha demostrado fallida.

Diversos estudios tanto nacionales como internacionales (Evaluación General de Diagnóstico 2009 Educación Primaria, así como Panorama de la Educación 2012 de la OCDE) señalan que la mera repetición de curso, si no va acompañada de un plan específico de apoyo personalizado al alumnado afectado, no garantiza la consecución de los objetivos perseguidos por el sistema educativo.

En este caso, el sistema debe prevenir el fracaso escolar mediante diversos programas de refuerzo específico, utilizar nuevas estrategias y cambiar la metodología, intervenir desde las horas de tutoría, etc. Y por qué no, dependiendo del perfil de alumno, su escolarización en Programas de Diversificación Curricular o Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estos programas son un claro ejemplo de otras vías para conseguir que el alumnado consiga los objetivos propuestos al término de la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, la tasa de idoneidad en una edad determinada es el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad. Es, pues, un indicador de progreso adecuado (sin retrasos) del alumno durante su escolaridad. Se estudia para las edades comprendidas entre el inicio del tercer ciclo de la Educación Primaria (10 años) y la edad teórica de comienzo del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 años). El MECD ofrece datos actualizados al respecto en el *“Informe de 2012 sobre el estado del Sistema Educativo”*. Los datos se muestran en el gráfico siguiente.

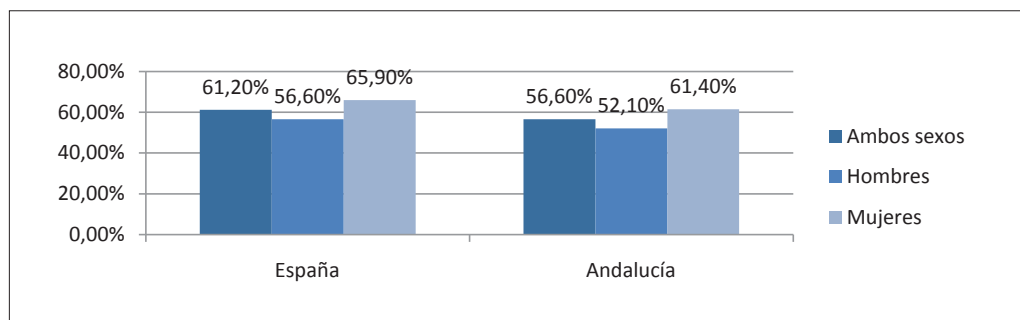
GRÁFICO N° 3.7
Tasas de idoneidad en las edades de 10 y 15 años, comparación con Andalucía.
Curso 2010-2011



Las tasas de idoneidad van descendiendo en el territorio nacional desde el 88,6% a los 10 años, hasta el 61,2% a los 15 años, lo que supone que el 38,8% de los alumnos españoles no está matriculado en el curso que le corresponde, es decir, en cuarto curso de ESO. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el porcentaje aumenta hasta el 43,4%.

Los datos en relación a la tasa de idoneidad por sexo, se muestran en el gráfico n° 3.8.

GRÁFICO N° 3.8
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, comparación con Andalucía por sexo.
Curso 2010-2011



Las tasas de idoneidad a los 15 años de las mujeres son superiores a las de los hombres siendo la diferencia de 9,3 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (la tasa de idoneidad a los 15 años de las mujeres es de 65,9 % frente al 56,6 % en el caso de los hombres). En Andalucía, un 56,6% de los jóvenes de 15 años está en el curso que le corresponde.

Todos estos datos dejan patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción, y al mismo tiempo, tiene elevados índices de repeticiones.

2.4 LA GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El “Informe de 2012 sobre el estado del Sistema Educativo” publicado en 2012 por el MECD, ofrece los datos en relación al número de graduados en ESO en el curso escolar 2009-2010. Como se puede observar en la tabla nº 3.8, ya sea por haber finalizado el cuarto curso de la ESO, por superar los módulos voluntarios de los PCPI, o a través de la Educación Secundaria de Adultos.

TABLA Nº 3.8
Graduados en Educación Secundaria en España según la enseñanza y el sexo.
Curso 2009-2010

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan estudios de Educación Secundaria Obligatoria	15.506	166.217	317.723
Superan los módulos voluntarios de los PCPI	5.437	2.636	8.073
Finalizan Educación Secundaria para Personas Adultas	29.185	22.260	51.445
Total	186.128	191.113	377.241

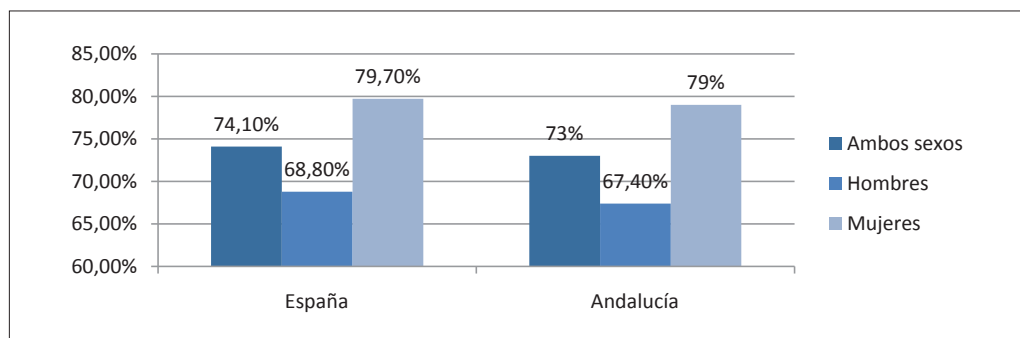
El número total de estudiantes que en 2010 obtuvieron la graduación en Educación Secundaria fue de 377.241, de los cuales, el 84,2 % a través de la promoción de cuarto curso de ESO, el 13,6 % por medio de la Educación Secundaria para Adultos y el 2,1 % por la superación de los módulos voluntarios de los PCPI. En concreto, de los alumnos que proceden de Secundaria Obligatoria, un 49,3 % eran hombres frente a un 51,7 % de mujeres obtuvieron el citado título.

En el gráfico siguiente, se presenta la tasa bruta de población¹⁰ que finaliza los estudios de ESO según el sexo en todo el territorio nacional y su comparación con la Comunidad Autónoma de Andalucía.

¹⁰La tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria se obtiene como la relación porcentual entre el alumnado que termina el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, independientemente de su edad, y la población de 15 años, que es la “edad teórica” de comienzo del cuarto y último curso de esta enseñanza. Se debe tener en cuenta que el rango de edades de los alumnos que finalizan los estudios de Educación Secundaria es amplio y comprende desde los 15 a los 18 años.

GRÁFICO N° 3.9

Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria según el sexo, comparación con Andalucía. Curso 2010



Este alumnado está en condiciones de continuar los estudios de Educación Secundaria superior (Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio). En el gráfico anterior se aprecia que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres presentando en el conjunto del territorio nacional una diferencia de 10,9 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Los porcentajes son similares en Andalucía.

Esto supone que el 25,9% de los alumnos se quedaron sin el título de Graduado en ESO en el pasado curso 2009-2010. En el caso de Andalucía, el porcentaje aumenta hasta el 27%.

En relación a los alumnos que obtienen el Graduado tras superar los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional, los datos ofrecidos por el MECD quedan recogidos en la tabla n° 3.9.

TABLA N° 3.9

Alumnado de los PCPI en España que obtienen el Graduado en ESO por haber superado los módulos voluntarios según titularidad del centro y sexo. Curso 2009-2010

	Centros públicos	Centros privados	Total
Hombres	4.637	800	5.437
Mujeres	2.194	442	2.636
Total	6.831	1.242	8.073
Nota: en el momento de la elaboración del Informe no se dispone de los datos de Cataluña.			

Un total de 8.073 alumnos obtuvieron el título de Graduado en Secundaria, a través de estos programas, en 2010. El 84,3% pertenecen a centros públicos y el 67,3% de los que obtienen el graduado son hombres. La tasa bruta de población que supera los módulos voluntarios de los PCPI¹¹ en todo el territorio nacional es de 1,8 puntos porcentuales (2,4 en el caso de los hombres y 1,2 en el caso de las mujeres). En Andalucía, la tasa aumenta hasta los 2,9 puntos porcentuales (4 puntos en el caso de hombres y 1,8 puntos las mujeres).

En la tabla nº 3.10 se distribuyen los 51.445 alumnos que obtienen en 2010 la graduación en Educación Secundaria a través de la Educación para Personas Adultas en sus distintas modalidades (presencial, a distancia y la superación de las pruebas libres).

TABLA Nº 3.10

Alumnado de Educación Secundaria para Adultos que obtienen la graduación en Educación Secundaria por enseñanza y sexo. Curso 2009-2010

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria para Personas Adultas. Modalidad presencial	12.211	10.579	22.790
Educación Secundaria para Personas Adultas. A distancia	5.403	5.376	10.779
Educación Secundaria para Personas Adultas. Pruebas libres	11.571	6.305	17.876
Total	29.185	22.260	51.445

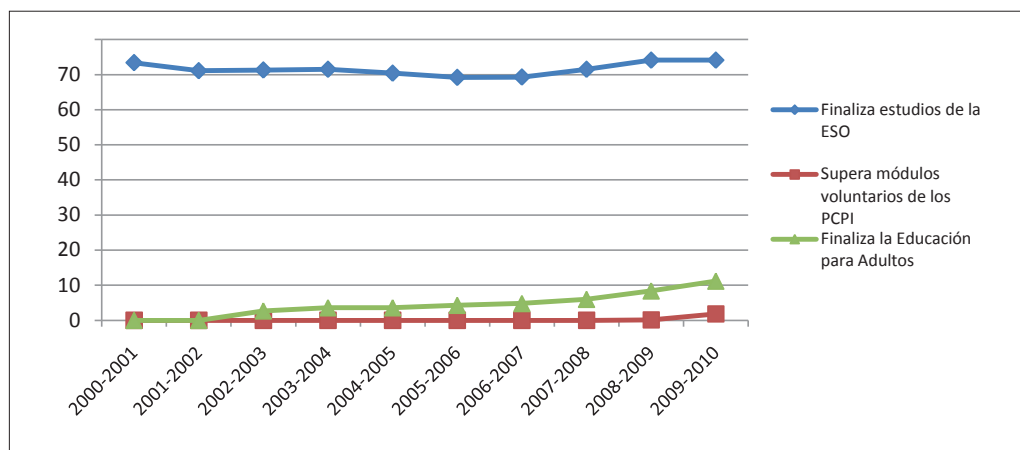
La mayor parte de los graduados corresponde a la modalidad presencial con un 44,3% de los alumnos, seguida de los que superan las pruebas libres convocadas para la obtención del título de Graduado (34,7%). Por otra parte, el 56,7% de los alumnos que obtienen el Graduado en Educación Secundaria por medio de la Educación para Adultos son hombres frente al 43,3% de mujeres. La tasa bruta de población que obtiene el graduado a través de la Secundaria para Adultos, en sus distintas modalidades, es de 11,2 puntos porcentuales (12,4 en el caso de los hombres y 10 en el de las mujeres). En Andalucía, el 22,6% (26,6% los hombres y 4,1% las mujeres).

Por último, el gráfico nº 3.10 muestra la evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria según las enseñanzas en España desde el curso escolar 2000-2001 al curso 2009-2010.

¹¹Se debe tener en cuenta que la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios es la de 17 años y, el rango de edades de los alumnos considerados está comprendido entre los 16 y los 20 años o más.

GRÁFICO N° 3.10

Evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria según las enseñanzas en España. Cursos 2000-2001 a 2009-2010



En el periodo analizado se aprecia un elevado incremento de las tasas brutas de la población que consigue el Graduado en Educación Secundaria por medio de la Educación para Personas Adultas, principalmente desde el curso 2006-2007.

2.5 NIVEL DE FORMACIÓN POSTOBLIGATORIA Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

En el Sistema Educativo de España la edad de 16 años marca la edad teórica de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que lleva asociado el comienzo de las transiciones a las enseñanzas postobligatorias. Para medir estas transiciones se utiliza el indicador correspondiente a las *tasas netas de escolarización* de 16 a 24 años por niveles de enseñanza. Estas tasas permiten mostrar cómo en estas edades se van produciendo las transiciones de los alumnos desde la Educación Secundaria Obligatoria primero a la Educación Secundaria Superior (Bachillerato y Enseñanzas Profesionales de grado medio) y, posteriormente, a la Educación Terciaria o Superior (Formación Profesional de Grado Superior y enseñanzas universitarias). La tabla n° 3.11 recoge los datos sobre las tasas netas de escolarización de 16 a 24 años para el curso 2010-2011, ofrecidos por el “Informe de 2012 sobre el estado del Sistema Educativo” del MECD.

TABLA N° 3.11
Tasas netas de escolarización de 16 a 24 años por enseñanza en España.
Curso 2010-2011

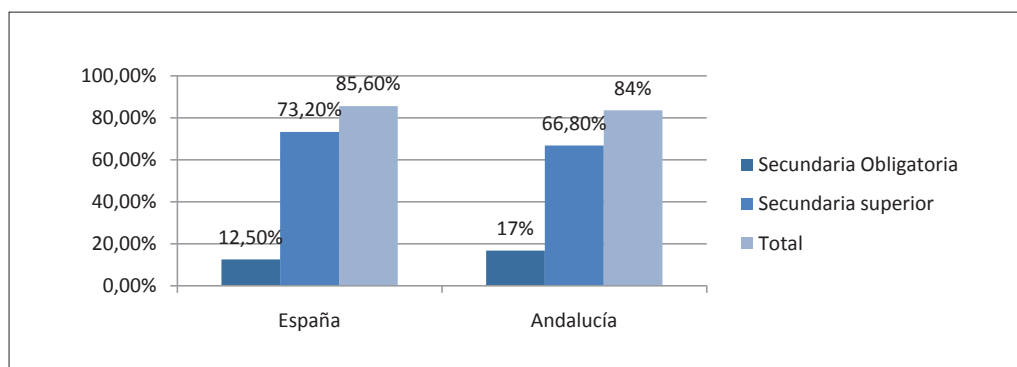
	Educación obligatoria	Educación Secundaria superior	Educación superior no universitaria	Educación Universitaria y equivalentes
16 años	33,2%	60,3%	0%	0%
17 años	12,5%	73,2%	0,1%	0%
18 años	1,2%	37,4%	3,8%	28,3%
19 años	0,4%	20,2%	9%	31,5%
20 años	0,3%	11,3%	9,8%	32,1%
21 años	0,1%	7%	8,2%	30,4%
22 años	0%	4,3%	5,8%	28,6%
23 años	0%	3%	4%	23,5%
24 años	0%	2,1%	2,8%	18,4%

Como se puede observar en la tabla anterior, los valores totales van disminuyendo a partir de los 17 años. Es especialmente relevante que a los 16 años (edad teórica del inicio de la etapa de Secundaria Postobligatoria) el 33,2% de la población de esa edad cursaba estudios de ESO, y sólo un 60,3% de los alumnos de 16 años estaba escolarizado en primer curso de la Secundaria Postobligatoria.

El 31% de la población de 28 años (edad teórica de inicio de estudios superiores), ya sean universitarios (3,8 %) o universitarios o equivalentes (28,3 %). Sin embargo, esta tasa neta de escolarización en Educación Superior crece para la edad de 19 y 20 años, hasta alcanzar valores del 40,5 % y 41,9 % respectivamente.

El gráfico n° 3.11 muestra la tasa neta de escolarización a los 17 años en ESO y Educación Secundaria Superior en España y la comparación con Andalucía, en el curso 2010-2011.

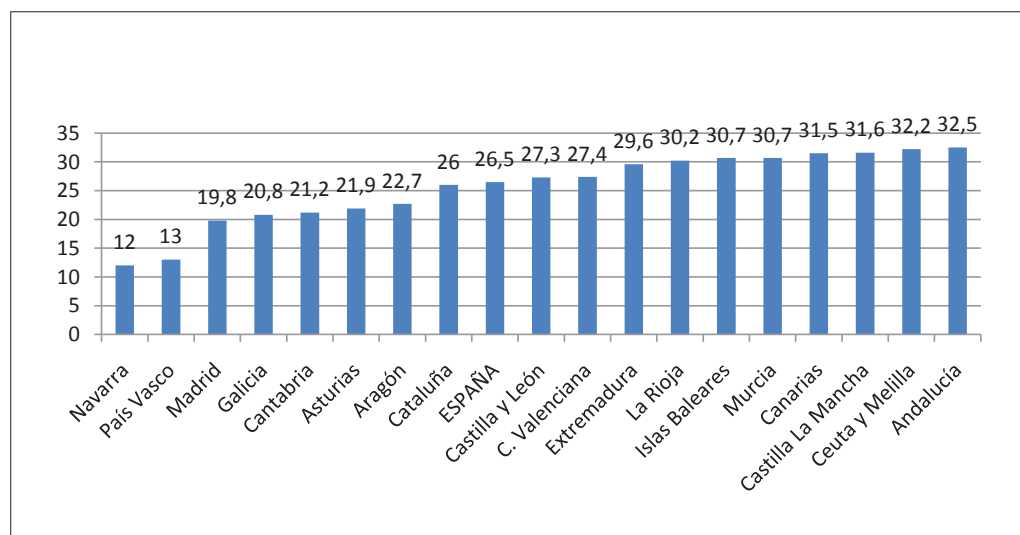
GRÁFICO N° 3.11
Tasa neta de escolarización a los 17 años en Educación Obligatoria y Educación Secundaria superior. Comparación con Andalucía. Curso 2010-2011



La edad de 17 años es la edad teórica que han de tener los alumnos al matricularse en el último curso de Educación Secundaria superior (Bachillerato o Enseñanzas profesionales de Grado Medio). Sin embargo, se puede apreciar que existe una proporción considerable de alumnos de 17 años que todavía cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria (12,5%). En el caso de Andalucía, este porcentaje se aumenta hasta el 17%.

Por otra parte, la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística ofrece datos relativos al abandono educativo temprano por Comunidad Autónoma. Es decir, el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Los datos del pasado año 2011 se recogen en el gráfico nº 3.12.

GRÁFICO Nº 3.12
Abandono educativo temprano por Comunidad Autónoma. Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2011



El 26,5% de la población de jóvenes de 18 a 24 años no completo la segunda etapa de la Educación Secundaria y por tanto, no continuó con sus estudios. La Comunidad Autónoma con menos abandono temprano del sistema es Navarra. En el extremo opuesto se encuentra Andalucía, con nada menos que el 32,5% de abandono prematuro.

Además, la Encuesta de Población Activa ofrece datos acerca de la población que completa la educación postobligatoria, en concreto, el porcentaje de población de 25 a 34 años y de 55-64 años con nivel de formación de 2ª etapa de Educación Secundaria y Educación Superior en el año 2011. Los datos se muestran en la tabla nº 3.12.

TABLA N° 3.12

Porcentaje de población de 25-34 y de 55-64 años con nivel de formación de 2ª etapa de Educación Secundaria y Educación Superior. Año 2011

	Hombres		Mujeres		Total	
	25-34 años	55-64 años	25-34 años	55-64 años	25-34 años	55-64 años
Educación Secundaria 2ª Etapa	24,6%	16,7%	26,1%	14,4%	26,3%	16,1%
Educación Superior	34,4%	22,3%	44,1%	15,3%	39,2%	18,7%
Total	59%	38%	70,2%	29,7%	64,5%	33,7%

La población de 25 a 34 años presenta valores porcentuales mayores que los de la población correspondiente a las edades de 55 a 64 años, independientemente del sexo. El 64,5% de la población de 25 a 34 años posee como mínimo estudios de 2ª etapa de Secundaria (26,3%) o Estudios Superiores (39,2%). En el caso de la población de 55 a 64 años, el 33,7% posee Estudios de Secundaria de 2ª etapa (16,1%) o de Educación Superior (18,7%). En relación a las diferencias de sexo, las mujeres de edades comprendidas entre 25 a 34 años están más formadas en estos estudios que los hombres. Por el contrario, la población de hombres de 55 a 64 años supera en 8,3 puntos a las mujeres del mismo intervalo de edad.

Por último, la Encuesta Europea de Población Activa de EUROSTAT ofrece datos sobre el porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior en los distintos países de la Unión Europea en el año 2011. Los datos se muestran en la siguiente tabla.

TABLA N° 3.13

Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de formación de Educación Superior. Países Unión Europea. Año 2011

	Total	Hombres	Mujeres
Unión Europea (27 países)	34,6	30,8	38,5
Alemania	30,7	29,9	31,6
Bélgica	42,6	37,1	48,1
España	40,6	36,3	45,0
Finlandia	46,0	37,1	55,0
Francia	43,4	39,1	47,6
Grecia	28,9	26,2	31,7
Italia	20,3	15,9	24,7
Países Bajos	41,1	37,3	44,8
Polonia	36,9	30,3	43,5
Portugal	26,1	21,7	30,5
Reino Unido	45,8	43,0	48,6
Suecia	47,5	40,6	54,6

Como se puede observar, el 34,6% de la población, de edades comprendidas entre los 30 y 34 años de edad, de los 27 países de la Unión Europea, ha alcanzado el nivel de Educación Superior, el 30,8% de los hombres y el 38,5% de las mujeres. En el caso de España, el porcentaje es superior al de la media europea. El 40,6% ha alcanzado este nivel de formación (45% en el caso de las mujeres y 36,3% en el caso de los hombres).

3 RESULTADOS DE RENDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE PISA

PISA más que pretender hacer un *ranking*, persigue analizar el rendimiento de los estudiantes de 15 años en ciencias, lectura y matemáticas. Como es sabido, de las siglas Programme for International Student Assessment, surge de la OCDE como una herramienta de navegación para orientar los cambios en la Escuela y adaptarla en última instancia a los cambios en el sistema productivo, convirtiéndose en un objeto que ha adquirido sentido en sí y por sí mismo (Mayo, 2010).

Si es cierto que el debate social sobre PISA se establece a partir de los discursos elaborados por la prensa generalista y si, incluso, ni siquiera las revistas especializadas escapan a esa sumisión a los trazos gruesos, las inexactitudes y el relato simple y reduccionista de los medios de masas, cabe entonces preguntarse cómo es posible que el mundo académico y universitario no haya dedicado un esfuerzo suficiente a contrarrestar la comprensible impericia de los profesionales de la información a la hora de digerir una herramienta de la complejidad técnica de los informes PISA (Bolívar, citado por Mayo, 2010).

PISA se ha convertido en un arma para políticos, los datos ofrecidos fueron usados de inmediato, sin tener tiempo para la reflexión y el análisis de los mismos, para descalificar adversarios o justificar reformas educativas.

“Como siempre, en lugar de tomar los datos de PISA como base para una racionalización de la acción pública en educación, como -por ejemplo- sucedió en Alemania con los resultados del primer PISA; en España es habitual hacer una politización de los datos (incrementado ahora con la comparación entre Autonomías). En lugar de concienciar y movilizar a los diferentes sectores para que se involucren en la mejora de la calidad de la educación, se emplean como un medio de confrontación entre gobierno y oposición” (Bolívar 2010¹², en prensa).

¹²<http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/662-pisa-sin-novedad-.html>

Pero, aunque sin alarmismos, tampoco conviene despreciar los datos que aporta. Como comenta Bolívar, no debe dar lugar a lamentos y acusaciones entre partidos políticos, “debe ser un estímulo para analizar seriamente a partir de ahora en dónde hay que incidir para mejorar, a partir del diagnóstico excepcional que supone, al comparar países y comunidades”.

La participación de España en la edición de PISA 2009 se apoyó en una muestra nacional formada por 910 centros y 27.000 alumnos de 15 años integrados en el sistema educativo. PISA ofrece resultados globales y niveles de rendimiento sobre tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias. En 2009 el estudio se centró especialmente en el análisis de las competencias adquiridas por los alumnos en comprensión lectora. Sus resultados están expresados en una escala en la que la media se hace equivaler a 500 puntos y la desviación típica a 100.

En 2009, la puntuación promedio en Lectura de los alumnos de 15 años de España es inferior (481 puntos) en 12 puntos de la escala PISA al rendimiento del conjunto de los estudiantes de la OCDE (493 puntos), de esa misma edad. Con ello, España se sitúa muy próxima al extremo inferior del nivel 3 de rendimiento (de los 6 que contempla PISA) definido por el intervalo de puntuaciones comprendido entre los 480,2 y los 552,9 puntos.

En España, dos Comunidades Autónomas superan los 500 puntos de promedio en Lectura, la Comunidad de Madrid (503,5) y Castilla y León (503,0) y cinco obtienen una puntuación inferior a 480,2 puntos, Región de Murcia (480,1), Andalucía (460,5), Islas Baleares (457,3), Canarias (448,0) y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (412,0), lo que sitúa a este grupo en el nivel 2 de rendimiento (de 407,5 a 480,2 puntos). En cuanto a la influencia de la variable sexo, se advierte que en todas las comunidades autónomas las alumnas obtienen mejores resultados promedio que los alumnos.

En Matemáticas, la puntuación media alcanzada por los alumnos españoles sitúa a España, con 483,5 puntos, en décimo noveno lugar en relación con los países europeos. Por último, en Ciencias los estudiantes españoles alcanzaron una puntuación media de 488,3 puntos, puntuación inferior en 12,6 puntos al rendimiento promedio de los países de la OCDE (500,8 puntos).

En definitiva, como indica Bolívar, *“al final, la mejora de la educación depende no sólo de la escuela y sus profesores, sino del conjunto de la sociedad y, muy especialmente, del apoyo y cooperación de las familias; particularmente importa la valoración social de la escuela y de la educación. La mejora de la educación ha de convertirse en una cuestión de primer orden (...) PISA muestra que, en educación, lo que importa finalmente es el aprendizaje conseguido, objetivo último de toda política educativa”*.

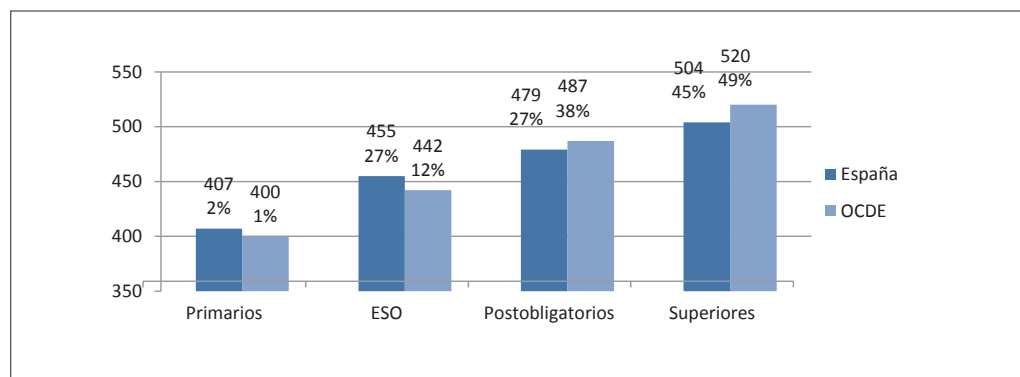
4 EL RIESGO DE FRACASAR. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO

El rendimiento está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos u otros factores cuya posible asociación con los resultados analiza PISA.

El factor con más peso en el proceso de abandono del sistema es la clase social del alumno. Pero ¿hasta qué punto incide el origen social en los resultados de los estudiantes? Los datos que se muestran a continuación han sido extraídos del Informe PISA del año 2009.

En primer lugar, cuando se considera la variable *nivel de estudios de los padres* las diferencias en los resultados son importantes, y llegan a alcanzar en España casi 100 puntos y en OCDE 120, puntos según sea dicho nivel (gráfico nº 3.13).

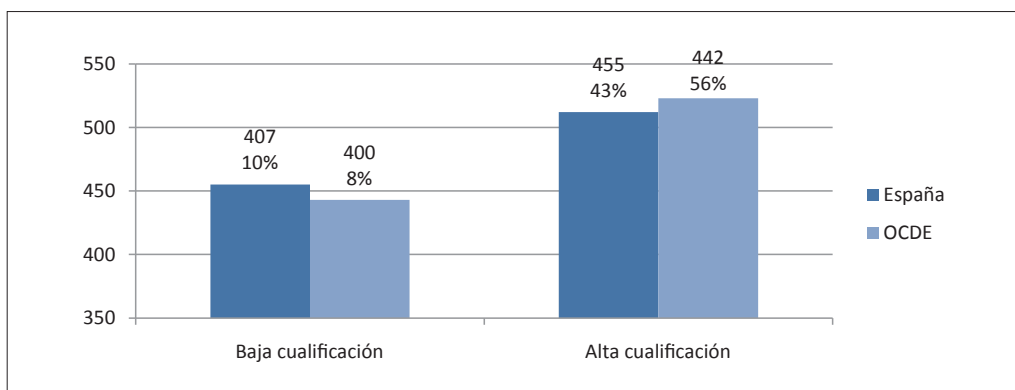
GRÁFICO Nº 3.13
Puntuación media del alumnado PISA según nivel de estudios de los padres



Los datos del gráfico anterior evidencian una clara influencia del nivel de estudios de los padres en los resultados académicos de sus hijos. Según este informe, los alumnos de padres con estudios superiores obtienen mayores puntuaciones en la prueba.

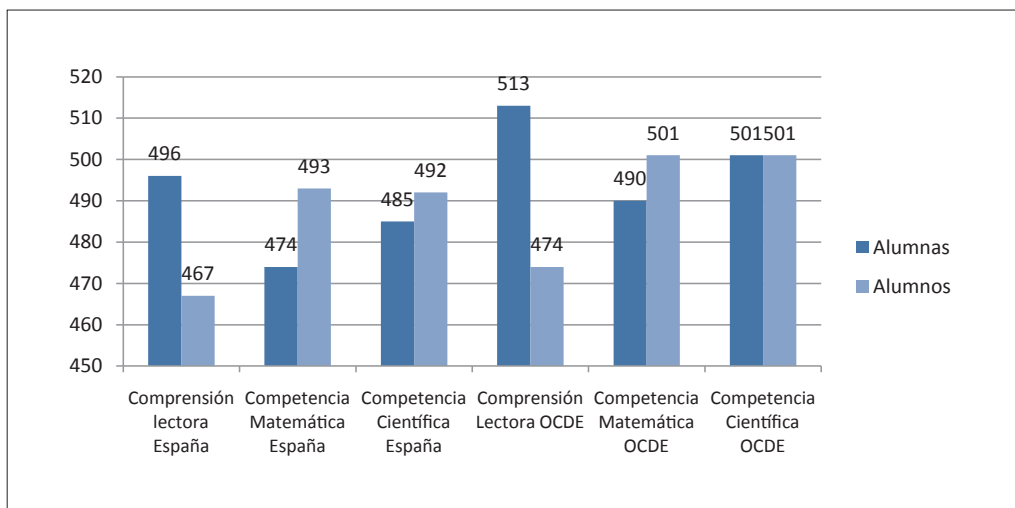
La variable *ocupación de los padres* tiene un comportamiento similar a la de nivel de estudios de los padres. Existen diferencias de 60 puntos en el caso español y de 80 en el promedio de la OCDE. Los datos se muestran en el gráfico nº 3.14.

GRÁFICO N° 3.14
Puntuación media del alumnado PISA según la ocupación de los padres



Por otra parte, el hecho de que las chicas tengan más éxito en el sistema educativo no es un gran descubrimiento. PISA viene constatando a lo largo del tiempo las diferencias asociadas al sexo del alumnado (gráfico n° 3.15).

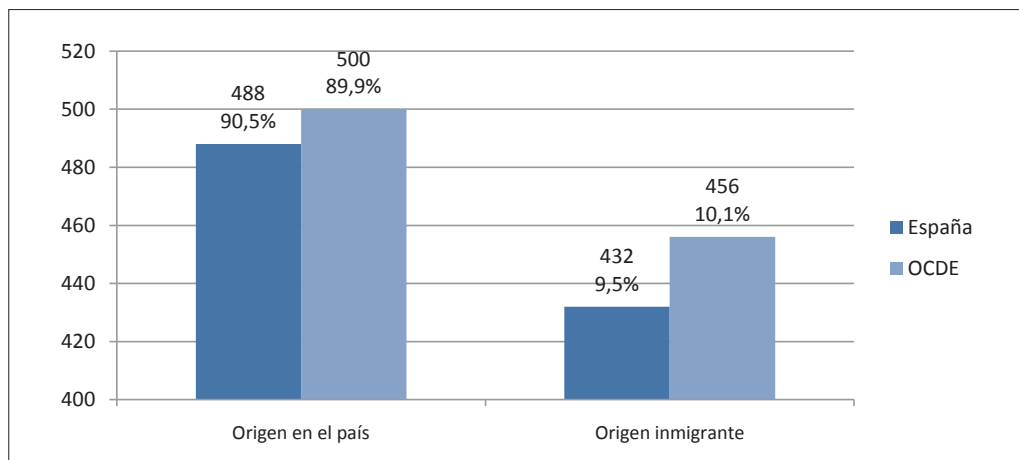
GRÁFICO N° 3.15
Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos



Las diferencias entre alumnos y alumnas que se producen en España varían desde 7 puntos en competencia científica y 29 puntos en comprensión lectora. La diferencia en la competencia matemática es de 19 puntos.

El alumnado escolarizado en un sistema educativo diferente al del país de origen de sus familias se ve afectado por esta circunstancia de modo considerable. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico.

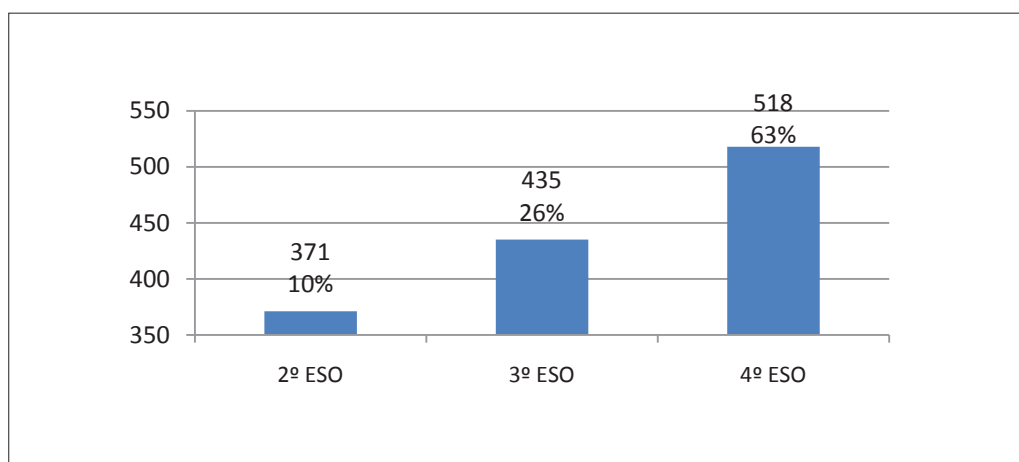
GRÁFICO N° 3.16
Rendimiento del alumnado en función de la condición de inmigrante



El Informe PISA distingue dos grupos, el primero corresponde a los alumnos de familias originarias del país y, el segundo, corresponde a alumnos de familias de origen inmigrante. Las diferencias en rendimiento son notables.

En cuanto a los resultados del rendimiento de los alumnos españoles en función de la repetición de curso, el Informe PISA 2009 indica que, como ha ocurrido en los estudios de PISA 2000, 2003 y 2006, se comprueba que la repetición de curso y el retraso en el estudio no impiden que los resultados académicos de los alumnos que padecen la repetición sean francamente negativos. Los resultados se muestran en el gráfico n° 3.17.

GRÁFICO N° 3.17
Rendimiento de los alumnos españoles en lectura en función de la repetición de curso



Según el último informe, el 36% de los alumnos españoles que participaron en PISA 2009 estaban matriculados en 2º o 3º de ESO, es decir, habían repetido uno o dos años. Los alumnos españoles que no han repetido curso y se encuentran en 4º de ESO, que es el curso que les corresponde por edad, obtienen 518 puntos en comprensión lectora, netamente por encima del Promedio OCDE. La diferencia entre los alumnos de 2º de ESO y los de 4º es de 147 puntos, pero también la diferencia con los de 3º de ESO es de 83 puntos, superior a un nivel de rendimiento.

5 FRACASO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. CONSIDERACIONES FINALES

Lograr el “*éxito educativo para todos*” garantizando la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social, se ha convertido en un lema de las políticas europeas, como así lo recoge la LOE y otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cataluña, Cantabria). Los datos de fracaso escolar deben ser leídos teniendo en cuenta este gran objetivo. Al respecto, un comunicado de la Comisión Europea al parlamento apuntaba que:

“El reto al que se enfrenta la UE consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social” (Comisión Europea, 2008).

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo del año 2000 supuso el punto de partida de un largo camino hacia una serie de ambiciosos objetivos establecidos en el ámbito educativo. Este Consejo estableció como objetivo estratégico “*convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social*”.

En este sentido, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias claves. “*Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización requiere como objetivos, en la nueva agenda social de Unión Europea para el año 2010, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos*” (Bolívar y López, 2009).

De este Consejo surge la Estrategia de Lisboa¹³, en la que se concretan los objetivos europeos para el año 2010 en educación y se delimitan los indicadores para mejorar los resultados educativos de los países de la Unión Europea. Los tres grandes objetivos que todos los países de la Unión debieron alcanzar en el año 2010 fueron:

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

Con el fin de valorar la evolución de los sistemas educativos, el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 estableció seis puntos europeos de referencia:

- *Benchmark I*: Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10%.
- *Benchmark II*: Aumentar el número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología al menos en un 15% y paliar el desequilibrio entre hombres y mujeres.
- *Benchmark III*: Alcanzar al menos el 85% de ciudadanos/as de 22 años que hayan cursado la enseñanza secundaria superior.
- *Benchmark IV*: Disminuir por lo menos un 50% el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura.
- *Benchmark V*: Alcanzar al menos el 12,5 % de participación en la formación permanente de la población adulta en edad laboral entre los 25 y los 64 años.
- *Benchmark VI*: Incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB.

Centrando la atención en el primer objetivo, la Comisión Europea señalaba que *“para el 2010 todos los países miembros deberían haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000, para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10%”* (Comisión Europea, 2002)

La tasa de fracaso escolar alcanzó un mínimo histórico en el año 2000, un 29,1%. Por lo que el objetivo de España sería reducir esta tasa hasta el 14,5 %. Sin embargo, no sólo no se ha logrado reducir la tasa de fracaso sino que ésta aumentó hasta el 31,9% en el año 2009.

¹³La Estrategia de Lisboa se puso en marcha en el Consejo Europeo celebrado en la capital portuguesa en el año 2000. El propósito de la misma era coordinar las políticas de reformas estructurales de la Unión Europea (UE) y de los Estados Miembros para incrementar el potencial de crecimiento de la economía europea a medio plazo. La Estrategia se concibió sobre la base de tres pilares (uno económico, otro social y otro medioambiental); y el objetivo último de la misma quedó recogido en la declaración final de aquella cumbre con la pretensión de hacer convertir a la economía europea “en la economía, basada en el conocimiento, más competitiva del mundo”.

Pero no sólo esto, España además incumplió todos los objetivos que se marcó la Unión Europea para mejorar los sistemas educativos en 2010, incluso empeora en los más importantes, como las tasas de abandono escolar, o el nivel de comprensión lectora (Comisión de la Comunidad Europea, 2009). Los datos se muestran en la tabla nº 3.14.

TABLA N° 3.14
Grado de consecución de los objetivos europeos por España

	Objetivo UE 2010	Europa	España
Abandono escolar	10%	15%	31%
Reducir el nº de jóvenes de 15 años con dificultades para leer	15,5%	19,8%	21,1%
Titulados Secundaria	85%	76,7%	61,8%
Aumentar Licenciados Matemáticas, Ciencias y Tecnología	Aumentar un 15%	27%	16%
Formación continua	12,5%	9,9%	5,1%
Inversión pública educativa		5,2%	4,4%

Sin depender de ellos, la situación de los actuales datos de España debe ser juzgada a la luz de los objetivos europeos. No es posible pensar los resultados educativos que reflejan las estadísticas, al margen de la consideración de España como un país de la Unión Europea, que tiene marcado unos objetivos educativos.

En definitiva, no hace falta echar mano de estadísticas y muchos argumentos para saber que el fenómeno de la exclusión educativa en España es un asunto que afecta gravemente. No obstante, las instituciones mencionadas en el primer apartado del capítulo aportan documentación suficiente donde se puede observar que las cifras de fracaso son alarmantes. Los datos que el Ministerio de Educación viene publicando periódicamente y otros informes como los que ofrece la OCDE (Informe PISA) son ejemplos bastante indicativos.

Si se comparan las cifras de España con las del resto de países del entorno, países miembros de la Unión Europea, España está por debajo de la media en enseñanza. A la espera del nuevo Informe PISA, en el último de ellos (2009), España ocupa el lugar 26 de entre todos los países (34) que participaban en las áreas de comprensión lectora, matemáticas, y ciencias. Los resultados obtenidos por los casi 27.000 estudiantes españoles examinados consagran a España como un país estancado por debajo de la media en Educación, incapaz de mejorar en 10 años.

Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización preescolar y Primaria, así

como con altos índices de población universitaria (Bolívar y López, 2009). Por eso los índices de fracaso escolar no están justificados o lo están por factores o variables que podrían cambiarse. Un análisis de la OCDE (Fuentes, 2009) argumentaba que la alta repetición no estaba justificada:

“la comparación internacional de los resultados de PISA sugiere que los resultados conseguidos en competencias básicas no pueden ser responsables de la mayor parte de la alta tasa de repetición. Como se señaló anteriormente, debido a la distribución de los resultados de PISA en España, la proporción de alumnos que no alcanzan niveles de competencias básicas en lectura, matemáticas y la ciencia no es sustancialmente más alto que en muchos otros países que, sin embargo, tienen tasas de repetición mucho más bajas”.

Los datos del último Informe PISA, no justifican un fracaso escolar tan elevado, pues hay países con resultados similares y que presentan un fracaso inferior al 15% e incluso al 10%. Al comparar los malos resultados del Informe PISA con datos sobre abandono escolar temprano y tasas de repetición, Martínez García (2009) comenta que uno de los problemas particulares de España es el elevado nivel de exigencia de la ESO y no tanto el bajo nivel de los estudiantes: *“los jóvenes que están en el curso que les corresponde a los 15 años sacan puntuaciones tan buenas como los mejores países del mundo (...) Los resultados no tienen que ver con que sea bajo el nivel de exigencia en la ESO, sino con el hecho de que son muchos los alumnos que no superan dicho umbral”.*

Desde esta perspectiva, la repetición de curso no parece ser la mejor medida de prevención del fracaso escolar, puesto que son mayores los inconvenientes que los beneficios.

CAPÍTULO 4

**RESPUESTAS ESCOLARES AL RIESGO DE EXCLUSIÓN
EDUCATIVA. ACTUACIONES, MEDIDAS Y PROGRAMAS DE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL
FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA**

- | | |
|--------|--|
| 1..... | ACTUACIONES, MEDIDAS Y PROGRAMAS PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL FRACASO
ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA |
| 2..... | ANTECEDENTES DE LOS PCPI. LOS PROGRAMAS DE
GARANTÍA SOCIAL |
| 3..... | DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS
PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL.
PRINCIPALES CRÍTICAS A LOS PGS |
| 4..... | LAS RESPUESTAS ESCOLARES AL RIEGO DE EXCLUSIÓN.
CONSIDERACIONES FINALES |

Existen diversos programas extraordinarios dirigidos a la atención del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que se encuentra en serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permitan transitar, quizás, a la Formación Profesional de Grado Medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009).

Resulta una cierta paradoja que al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canário, Rolo y Alves, 2001).

En España, según Escudero, González y Martínez (2009), la posibilidad de diversificar a los alumnos ha provocado un aumento del número de alumnos a los que se separa. Estas medidas tienen una valoración positiva entre los profesores (sobre todo para quienes no tienen docencia con estos grupos) y se considera que tienen un poder casi milagroso. Para estos autores, la clave está en que la diversificación deviene una medida de protección de los otros alumnos, de los que tienen interés, y ocupa una situación marginal dentro de la organización escolar.

En este sentido, *“se ha acusado a los sistemas escolares de ejercer la indiferencia ante las diferencias (Bourdieu, 1966), pero no menos de tener una fuerte tendencia al etiquetado (Rist, 1976; Rosenthal y Jakobson, 1968; Cicourel y Kitsuse, 1963) mediante la segregación de los alumnos en grupos de nivel o la segregación dentro de un mismo grupo”* (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

El presente capítulo pretende ofrecer una descripción panorámica de las medidas que existen de atención a la diversidad, y por tanto, de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, no sólo aquéllas de carácter extraordinario, sino también medidas de apoyo ordinario, que se dan en el aula, como por ejemplo, los Programas de refuerzo curricular.

1 ACTUACIONES, MEDIDAS Y PROGRAMAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, establece que la atención a la diversidad es un principio fundamental en la enseñanza básica. *“Las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general”*.

Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 48.3 que la *“Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes”*.

Además, los Decretos 230/2007 y 231/2007, ambos de 31 de julio, han establecido, respectivamente, la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, reconociéndose en los mismos que *“en estas etapas la organización y desarrollo de las enseñanzas conllevan la exigencia de una permanente atención a la diversidad del alumnado, para lo cual los centros docentes y el profesorado arbitrarán medidas de adaptación del currículo a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado”*. En el capítulo V de ambos Decretos se desarrollan las medidas de atención a la diversidad que pueden contemplarse en la educación básica.

Por último, la Orden de 25 de julio tiene por objeto la regulación y desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en la educación básica en Andalucía.

La tabla nº 4.1 muestra las diferentes medidas y programas para la prevención del fracaso en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que dan respuesta a la diversidad del alumnado que está cursando Primaria o Secundaria.

TABLA N° 4.1
Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar

ACTUACIONES Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		CURSO EN QUE SE DESARROLLA
ESTRATEGIAS DE APOYO Y REFUERZO	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. - Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales. - Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos. - Modelo flexible de horario semanal 	DE CARÁCTER GENERAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupación de diferentes materias en ámbitos. - Programación de actividades para las horas de libre disposición de los cursos primero y segundo de ESO (la promoción de la lectura, laboratorio, documentación o cualquier otra que se establezca en el proyecto educativo del centro). - Oferta de asignaturas optativas propias, de carácter práctico o aplicado. - Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso. 	ESPECÍFICAS PARA SECUNDARIA
PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		CURSO EN QUE SE DESARROLLA
PROGRAMAS DE REFUERZO	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas. - Programa de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos. - Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocioe de curso. 	PRIMARIA Y SECUNDARIA
PROGRAMAS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares no significativas. - Adaptaciones curriculares significativas. - Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 	PRIMARIA Y SECUNDARIA
PDC	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de Diversificación Curricular. 	3º Y 4º DE ESO
PCPI	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de Cualificación Profesional Inicial. 	SECUNDARIA Y POSTERIOR A LA ESO

Como se puede observar en la tabla anterior, la atención a la diversidad del alumnado de las etapas de Primaria y Secundaria, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se divide en actuaciones, medidas y programas. A continuación, se analiza cada una de ellas.

1.1 ACTUACIONES Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. LAS ESTRATEGIAS DE APOYO Y REFUERZO

Los centros educativos disponen de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible, prestando especial atención durante la enseñanza básica a las estrategias de apoyo y refuerzo de las materias instrumentales de Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas. Asimismo, la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se realiza ordinariamente dentro de su grupo. Además, se establecen procedimientos y medidas de apoyo específico para atender a las unidades que escolaricen alumnos de diferentes edades en el medio rural.

Las medidas de atención a la diversidad *de carácter general* para toda la enseñanza obligatoria están encaminadas a “*mejorar el rendimiento académico del alumno y minimizar las situaciones de fracaso escolar*” (Orden 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía). Estas medidas son las siguientes:

- *Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.* Esta medida, facilita la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supone discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.
- *Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales,* con la finalidad de reforzar su enseñanza.
- *Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula,* para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas.
- *Modelo flexible de horario lectivo semanal,* para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.

Por otra parte, hay medidas de atención a la diversidad específicas para la ESO. Los centros que impartan Educación Secundaria pueden incluir además de las medidas anteriores, las siguientes:

- *Agrupación de diferentes materias en ámbitos.* Esta medida es especialmente relevante en el primer y segundo curso de la ESO para garantizar la transición entre la educación primaria y esta etapa educativa. Por ejemplo, la integración de programaciones, diferenciadas por materias, impartidas por el mismo profesor.

- ***Programación de actividades para las horas de libre disposición de los cursos primero y segundo de la ESO.*** Los centros ofrecen actividades programas que proporcionan el complemento educativo más adecuado a las necesidades e intereses del alumnado. Por ejemplo, la promoción de la lectura, laboratorio, documentación o cualquier otra que se establezca en el proyecto educativo del centro. La duración de estas actividades puede variar a lo largo del curso, de modo que el alumnado pueda realizar más de una de ellas.
- ***Oferta de asignaturas optativas propias,*** tienen un marcado carácter práctico o aplicado y pueden contemplar una duración diferente a la anual para acomodarse mejor a los intereses del alumnado.
- ***Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso.*** Los centros tienen la opción de agrupar las materias de cuarto de la ESO en relación con la continuidad de los estudios de bachillerato y ciclos formativos, dado el carácter orientador de estos estudios, y facilitar la obtención de la titulación de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado del centro.

1.2 PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

La Orden de 25 de julio de 2008, que regula la atención a la diversidad en Andalucía, hace referencia a una serie de programas de atención a la diversidad, en concreto menciona: los Programas de Refuerzo, Programas de Adaptación curricular y Programas de Diversificación Curricular.

Además, la citada Orden establece que *“con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, la Consejería competente en materia de educación, de conformidad con el artículo 22 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, regulará, organizará y, en su caso, autorizará los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Asimismo, establecerá los procedimientos que permitan reconocer los aprendizajes adquiridos por el alumnado, tanto en la escolarización ordinaria en la Educación Secundaria Obligatoria como en el resto de los módulos del programa, para aquellos jóvenes que vayan a cursar los módulos conducentes a título”*.

1.2.1. Programas de refuerzo

Como se puede observar en la tabla nº 4.1, los Programas de Refuerzo son: los programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, programa de refuerzo

para la recuperación de aprendizajes no adquiridos y los planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso.

Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas

Estos programas tienen como fin asegurar los aprendizajes básicos de Lengua castellana y literatura, Primera Lengua extranjera y Matemáticas, permitiendo al alumno seguir con aprovechamiento las enseñanzas de Primaria o ESO. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al currículum de las materias instrumentales. Las actividades deben responder a los intereses del alumnado y a la conexión con su entorno social y cultural. Por ejemplo, actividades que favorezcan la expresión y comunicación oral y escrita, tales como la realización de teatros, periódicos escolares, así como el dominio de la competencia matemática, a través de la resolución de problemas cotidianos. El número de alumnos en los programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas no podrá ser superior a quince.

Estos programas están dirigidos al alumnado de educación primaria o de primero o segundo de ESO que no promociona de curso, o que aun promocionando no ha superado alguna de las materias instrumentales. También están destinados a todo alumno que requiera de refuerzo en estas materias instrumentales.

Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos

El alumno que promocione sin haber superado todas las áreas o materias debe seguir un programa de refuerzo destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos y debe superar la evaluación correspondiente a dicho programa. Incluyen el conjunto de actividades programadas para realizar el seguimiento, el asesoramiento y la atención personalizada al alumnado con áreas o materias pendientes de cursos anteriores, así como las estrategias y criterios de evaluación.

Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso

El alumnado que no promocio de curso sigue un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior. Estos planes pueden incluir la incorporación del alumnado a un programa de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, así como un conjunto de actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado del mismo y el horario previsto para ello.

1.2.2. Programas de adaptación curricular

Una adaptación curricular consiste en modificar elementos del currículo para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas de apoyo específico (NEAE). Estas adaptaciones del currículum se pueden realizar en las etapas de Primaria y Secundaria. Esta medida está dirigida a: alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo, alumnos con necesidades de compensación educativa y estudiantes con altas capacidades intelectuales.

En relación a los alumnos que se incorporan tardíamente al Sistema Educativo, su escolarización se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias en la lengua española, recibirán una atención específica que será simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo en Educación Primaria o de dos o más años en Educación Secundaria Obligatoria, podrán ser escolarizados, respectivamente, en un curso inferior, o en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad.

Adaptaciones curriculares no significativas

Cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Es decir, esta medida está dirigida a los alumnos que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular respecto del grupo en el que está escolarizado, por presentar dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo.

Afecta a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.

Adaptaciones curriculares significativas

Cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación. Dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, a fin de facilitar la accesibilidad de los mismos al currículo. Se realizan buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción toman como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones

Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del período de

1.2.3. Programas de diversificación curricular

El Programa de Diversificación Curricular (PDC) es una medida, de carácter extraordinario, orientada a alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en ESO por parte de los alumnos que, una vez evaluados, precisen de una organización de las materias diferente a la establecida con carácter general, y de una metodología específica para ello.

En el PDC puede participar el alumno desde el tercer curso de la ESO. Estos programas tienen una duración de un año para el alumnado que se incorpore una vez cursado el cuarto curso de ESO. Para los alumnos que se incorporen una vez cursados segundo o tercero, son los centros educativos los que deciden la duración de los mismos en función de su edad, de sus circunstancias académicas y de su evolución durante el primer año del programa, previo informe del departamento de orientación y una vez oído el alumno o alumna y su familia.

Su estructura se compone de los siguiente elementos: un ámbito lingüístico y social, un ámbito científico-tecnológico, tres materias obligatorias u opcionales, al menos, de las establecidas para la etapa, entre aquéllas que no han sido incluidas en los ámbitos anteriores, y que serán cursadas por el alumnado en su grupo ordinario (entre ellas, Primer Lengua extranjera), tutorías con su grupo clase, y materias optativas de las que componen la oferta de tercero o cuarto curso de la etapa.

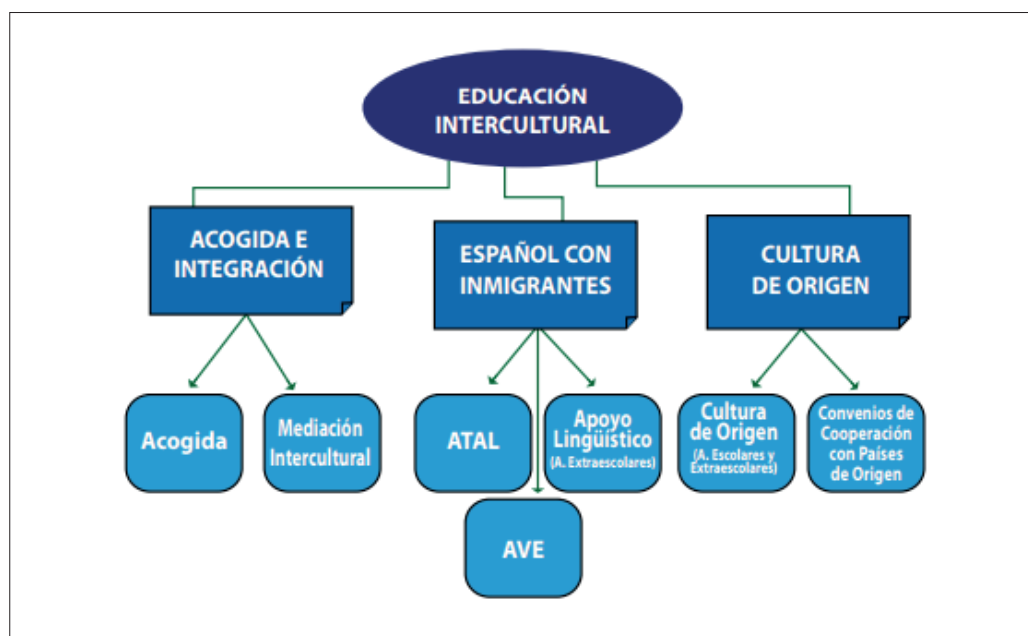
1.3 ACTUACIONES, PLANES Y PROGRAMAS DIRIGIDOS AL ALUMNADO INMIGRANTE

El Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, coordinado por la Consejería de Empleo y en el que participa la Consejería de Educación, ha contemplado actuaciones destinadas a garantizar la escolarización en igualdad de condiciones, el aprendizaje de la lengua española, la integración en el ámbito escolar y el mantenimiento de sus referentes culturales.

“La población escolar andaluza se caracteriza, en la actualidad, por una diversidad social y cultural creciente, lo que ha motivado que, durante los últimos años, en el sistema educativo hayan surgido nuevas necesidades a las que ofrecer respuesta. En este sentido, el centro educativo es un espacio privilegiado para la interacción entre personas de diversas procedencias y culturas, que permite tejer lazos de confianza y respeto por encima de las diferencias” (Consejería de Empleo y Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2011).

La figura 4.1 (Consejería de Empleo y Educación de la Junta de Andalucía, 2011) muestra los planes y programas para trabajar la educación intercultural:

FIGURA N° 4.1
Planes y programas para trabajar la educación intercultural



A continuación, se describen los planes de Acogida e Integración y los programas del Plan de Enseñanza y Aprendizaje del Español con inmigrantes:

1.3.1. Plan de acogida de integración

El Plan de Acogida e Integración lo constituyen dos programas: el Programa de Acogida y el Programa de Mediación Intercultural:

Plan de Acogida

Es un conjunto de actuaciones específicas que se desarrollan en el centro con el fin de facilitar el proceso de escolarización, adaptación e integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar. Estas actuaciones son: recepción y tutoría de acogida, primera entrevista con la familia, evaluación inicial del alumnado, y presentación en el aula.

Programa de Mediación Intercultural

Conjunto de actuaciones encaminadas a la mejora de la comunicación y relación entre personas de distintas culturas por medio de una tercera, que es el mediador o mediadora intercultural, con el fin de crear una red de convivencia. Estos mediadores pertenecen a distintas entidades sin ánimo de lucro. Estas actuaciones son: apoyo en la acogida, sensibilización, formación y asesoramiento, comunicación y convivencia, implicación de la familia y trabajo en red.

1.3.2. Programas del plan de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes en el contexto escolar

Los programas destinados al aprendizaje de la lengua española son: el Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI) y el Aula Virtual de Español (AVE).

Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL)

Es un programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculado a profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados, atendiendo a su edad y a su competencia curricular. Estos apoyos se realizan en el aula ordinaria. Entre las actuaciones del profesorado específico de ATAL se encuentran: enseñar la lengua española, atender a las dificultades de aprendizaje, facilitar la integración y participación, y la comunicación con las familias.

Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI)

Se trata de un programa destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular del alumnado de procedencia inmigrante matriculado, prioritariamente, en la enseñanza obligatoria, que presente dificultades o carencias en el aprendizaje del español. El alumnado participante en el programa acude al centro en horario de tarde, durante dos, tres o cuatro horas semanales, de acuerdo con la organización decidida por el

centro. Las actuaciones que se llevan a cabo son: enseñanza de la lengua española, apoyo para la integración curricular e implicación familiar.

Aula Virtual de Español (AVE)

El Aula Virtual de Español es un entorno didáctico proporcionado por el Instituto Cervantes. Oferta cursos para el aprendizaje del español por Internet. La Consejería de Educación tiene formalizado un contrato para la utilización de esta aula virtual con objeto de facilitar el aprendizaje del español al alumnado inmigrante a través de la modalidad de formación a distancia, mediante cursos organizados en diferentes niveles, y bajo la supervisión de un tutor o tutora del centro.

2 ANTECEDENTES DE LOS PCPI. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Uno de los temas más discutidos y debatidos de la propuesta LOGSE fue la comprensividad en la ESO. La prolongación hasta los 16 años en “tronco común” tuvo como consecuencia lógica la desaparición de la Formación Profesional (FP) de primer nivel. Con ello, se posponía la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento venía produciéndose a los 14 años. Esta medida no sólo equiparaba España a la mayoría de países de la UE (con la notable excepción de Alemania) en lo relativo a los años de escolarización, cuya media se situaba en los diez años, sino que también se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral (Merino, García y Casal, 2006).

El resultado de esta prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años fue un malestar generalizado de los profesores de los institutos que se veían obligados a “retener” en las aulas a jóvenes de 15 años que no quieren estudiar y que se comportan de forma poco apropiada con los criterios hegemónicos de la institución escolar.

Esto llevaba a otro dilema: la externalización de las respuestas a los jóvenes en situación de fracaso escolar (Casal, García, Planas, 1998), que verían obstaculizado su acceso ante cualquier opción formativa dentro del sistema educativo. *“La externalización del ‘fracaso escolar’ ha sido uno de los ejes de crítica ante una comprensividad reducida y el agotamiento de profesores en las adaptaciones curriculares. La escolarización externa y la oferta de formación en segunda oportunidad han sido ejemplos prácticos de formas de externalización”* (Merino, García y Casal, 2006).

Los Programas de Garantía Social (PGS) se presentan en el sistema educativo como una alternativa de formación sociolaboral para aquellos alumnos, de más de 16 años,

que no han podido superar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. (Gutiérrez, 2001). Así lo establece la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en el artículo 23.2:

“Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa y proseguir los estudios en las distintas enseñanzas reguladas por esta Ley y especialmente en la formación profesional específica de grado medio” (LOGSE, 1990, art. 23.2).

Es decir, estos programas tenían un doble objetivo: proporcionar una formación básica y profesional que permitiera a los jóvenes incorporarse a la vida activa pero también preveía la prosecución de estudios en diferentes enseñanzas regladas y especialmente en la Formación Profesional Específica de Grado Medio, a través de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Grado Medio (CFGM). Sin embargo, los PGS no preveían ninguna acreditación que posibilitara el reingreso al sistema de enseñanza. La obtención del Graduado una vez finalizada la enseñanza obligatoria pertenecía de nuevo a las Escuelas de Personas Adultas, para mayores de 18 años.

Asimismo, el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, señala en su artículo 22.2 que:

“La Consejería de Educación y Ciencia regulará los programas específicos de garantía social y promoverá convenios con otras Administraciones e Instituciones, públicas o privadas, para su realización”.

Con carácter experimental, la Consejería de Educación y Ciencia organizó diferentes Programas de Garantía Social en diversos centros educativos, durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995. A partir de la evaluación de estas experiencias surge la Orden de 14 de Julio de 1995 (BOJA nº 117) para regular los PGS en nuestra Comunidad.

Posteriormente, queda derogada la anterior Orden, ya que la Consejería regula los PGS en la Orden de 1 de Abril de 2002 (BOJA nº 50, de 30 de abril de 2002), incorporando algunos cambios en la normativa anterior, entre ellos, la nueva denominación de los programas; *Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional*.

2.1 DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Las principales características de estos programas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, eran las siguientes:

Objetivos

Como se ha comentado antes, los PGS estaban concebidos con una doble finalidad: a) adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de Grado Medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente prueba de acceso, y b) desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Los PGS pretendían servir de punto de partida para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una base de experiencia positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto. Para Zacarés y Llinares (2006) entendían, tras unos primeros años de experiencia con esta herramienta educativa, que no se buscaba tanto que el PGS fuera un medio para una inserción laboral “de calidad” o únicamente una formación profesionalizadora de nivel de cualificación 1, sino que ante todo incida de manera efectiva en los procesos madurativos personales de los adolescentes (Zacarés, 1998).

Destinatarios

Los PGS se pensaron como una actividad formativa equivalente a un año de duración para favorecer la entrada al mercado de trabajo de jóvenes sin graduación en ESO (como un recurso formativo como tal). Según la normativa, los PGS estaban destinados a jóvenes menores de 21 años (22 años con un certificado de discapacidad) que cumplieran al menos 16 años en el año natural de iniciación del programa sin titulación alguna.

Pronto los PGS comprobaron que el perfil de los candidatos no era homogéneo ni que tampoco sus trayectorias escolares eran idénticas. Ello llevó a la consideración de la disparidad de perfiles e intereses y a la necesidad de ampliar las modalidades de garantía social. *“Por este motivo, una de las críticas más frecuentes a los PGS (junto a la externalización del fracaso escolar) ha sido la rigidez derivada de concebir los PGS como un curso de larga duración, con unas fechas de inicio y finalización similar a cualquier curso de la educación formal para unos candidatos que en su mayoría no estaban nada interesados en formación prolongada, sino en entrar lo más pronto posible en el empleo no cualificado o bien poco o nada interesados en la formación profesional y el empleo a corto plazo”* (Merino, García y Casal, 2006).

Estructura

Los PGS estaban organizados en torno a dos grandes áreas formativas:

- *Formación Profesional.* Enseñanzas teórico-prácticas relacionadas con el perfil profesional elegido y desarrolladas en diferentes módulos organizados en 4 grandes bloques:
 - Formación en el ámbito social y de la comunicación.
 - Tratamiento de la orientación laboral y la tutoría.
 - Formación en el ámbito científico.
 - Formación básica en tecnologías de la información y comunicación

- *Formación Básica, Orientación y Tutoría.* Conocimientos generales y capacidades básicas, relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria.

En el último trimestre del curso, los alumnos realizaban prácticas en empresa (150 horas distribuidas en un máximo de 30 jornadas) relacionadas con el perfil profesional del programa cursado por el alumno.

Duración

Los programas tenían una duración máxima de 960 horas, equivalente a un curso escolar, es decir, 30 horas semanales:

- Área de Formación Profesional: Entre doce y quince horas semanales.
- Área de Formación Básica, Orientación y Tutoría: Entre quince y dieciocho horas semanales.

Los Programas de Garantía Social podían desarrollarse:

- En centros escolares con enseñanzas de Educación Secundaria, en Centros de Educación de Adultos y en centros específicos de Educación Especial, previa autorización de la Consejería de Educación y Ciencia.
- En colaboración con otras Administraciones Públicas o con entidades, públicas o privadas, sin ánimo de lucro.

Certificación

Los alumnos que cursaron este programa recibieron una certificación de

formación. En esta certificación constaba el número total de horas cursadas en el Área de Formación Básica, Orientación y Tutoría y en cada uno de los módulos del Área de Formación Profesional que desarrollaron en el correspondiente programa, así como las horas destinadas a la realización de las prácticas en empresas.

3 DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. PRINCIPALES CRÍTICAS A LOS PGS

3.1 CRÍTICAS A LOS PGS

La puesta en marcha de los PGS no estuvo exenta de críticas y vacilaciones. Merino, García y Casal (2006), destacan algunos aspectos: la excesiva orientación de los PGS hacia el modelo escolar; la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensado para los jóvenes no estudiantes; la falta de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico; la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS; la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas; el sesgo de estereotipos profesionales y de género; la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado.

Es más, los PGS han tenido una imagen que los asociaba a una vía muerta (Merino, 2005). Probablemente, el carácter de estigma influye en la repetición del cuarto curso de ESO y probablemente también en la evaluación generosa para acreditar alumnos en la Formación Profesional de Grado Medio.

Un estudio realizado por el Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela) de la Universidad de Granada en el año 2000, evaluaba la puesta en práctica de los Programas de Garantía Social, donde destacaban las principales dificultades encontradas por los centros educativos, las asociaciones y las entidades que los implantaron. *“se trataba de analizar el desarrollo de los componentes formativos incluidos en los programas, para intentar determinar si la oferta formativa se adecua a las expectativas iniciales y a las necesidades reales que existen en las distintas zonas”* (León y FORCE, 2000). Entre los resultados de esta investigación se encuentran numerosas críticas a estos programas:

- Un 36,5% de los profesores encuestados propone otros nombres para denominar a estos programas como: programas de iniciación profesional, ciclo formativo inicial o básico, programa de inserción socio-laboral, entre otros.

- Necesidad de formación previa del profesorado relacionada con: el perfil profesional, orientación laboral, metodología, diversificación curricular, psicología y sociología del alumnado, evaluación y programación.
- Aumento de la información sobre los programas entre las empresas de la zona.
- Implicación de los empresarios, padres y alumnos en el diseño de los programas.
- En opinión de los profesores, ampliación de la duración de los programas teniendo en cuenta las características de cada uno de los perfiles ofertados.
- Los canales de captación de los alumnos no son los más adecuados ya que el número de plazas ofertadas superaba al número de alumnos.
- Adecuación de los criterios de selección del alumnado a sus características personales y sociales.
- Falta de instalaciones propias y no diseñadas para las características de los programas (sobre todo en las asociaciones y Ayuntamientos).
- La edad de acceso inadecuada, ya que, por un lado, hay jóvenes desescolarizados que aún no han cumplido dieciséis años y se encuentran en la calle, y por otro lado, alumnos que con menos edad fracasaban en la escuela y su permanencia en la misma no hace más que agravar el problema.
- Bajo nivel de las materias instrumentales que, en opinión de los profesores, dificulta la búsqueda de empleo.
- Elevado índice de absentismo debido a diferentes motivos, como por ejemplo, trabajos temporales.
- Dificultad para conseguir la adaptación, motivación y asistencia al aula.

En términos generales, parece que el paso de los PGS por el sistema educativo ha sido positivo pero “invisible” en muchos sentidos. La imposibilidad de obtención del título de Graduado en ESO, la concepción del programa como una “formación prolongada”, la excesiva orientación hacia el modelo escolar, la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensados para jóvenes no estudiantes y la escasa relación entre instituciones formales y no formales e instituciones locales, así como la falta de regulación de las condiciones del profesorado, son motivos más que suficientes para sustitución por los PCPI.

3.2 DE LOS PGS A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial suponen un recurso educativo que da continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) al crear los Programas de Garantía Social (Zacarés y Llinares, 2006), constituyéndose así en una nueva alternativa para el rescate de aquellos alumnos que están en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

“El objetivo de los PCPI es que todos los alumnos alcancen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios de las diferentes enseñanzas” (LOE, 2006).

El PCPI se instaura en el sistema con el fin de superar las principales limitaciones de los antiguos PGS, teniendo como prioridad:

- Reducir las altas tasas de fracaso escolar que sufre el país.
- Dotar a los jóvenes de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo.
- Posibilitar al alumno el acceso a Formación Profesional de Grado Medio.

La LOE trató de otorgar la dignificación que supone tener una titulación, además de posibilitar una formación enfocada al acceso de estos jóvenes, en riesgo de fracaso escolar, al mercado laboral.

Una de las diferencias que se advierten con los anteriores programas tiene gran calado: mientras que los PGS están adscritos únicamente al Sistema Educativo, siendo su único marco de referencia, los Programas de Cualificación Profesional Inicial tienen un doble marco regulador, estando al arbitrio tanto del Sistema Educativo como del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP). *“Constituyen, por lo tanto, un ensayo de la integración de subsistemas, algo que parece haberse convertido hace ya algunos años en lema de las administraciones encargadas de regular las distintas formaciones profesionales” (Marhuenda y Navas, 2004).* Por tanto, se puede concluir una mayor reglamentación de estos programas.

Los PGS eran mencionados en el propio texto de la LOGSE, pero no sufrían otra reglamentación que las órdenes que fijaban su marco en cada Comunidad Autónoma, a partir de las cuales emanaban las órdenes de convocatoria de financiación así como las resoluciones tanto de concesión como de instrucciones para cada curso, si era el caso; los PCPI sufren una mayor regulación, algo que va parejo con la mayor amplitud de prestaciones que otorgan (Marhuenda y Navas, 2004).

¹El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Se organiza en familias profesionales y niveles. 26 familias: agraria, instalación y mantenimiento, actividades físicas y deportivas, etc. y 5 niveles, de acuerdo al grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad. Nivel 1: Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados y conocimientos y capacidades limitadas.

El protagonismo de los PCPI ha ido creciendo en el sistema educativo, llegando a ser considerados como una de las principales medidas para disminuir el fracaso escolar y prevenir el abandono prematuro del sistema. Mercedes Cabrera (Ministra de Educación, Política Social y Deporte de 2006 a 2009) declaraba, en la Conferencia Sectorial de Educación de 2008, que *“España necesita que 570.000 jóvenes estudien más allá de la Educación Obligatoria para que tengan un futuro más próspero”. En este sentido, el Gobierno y las Comunidades Autónomas aprueban un plan para reducir el abandono escolar hasta la mitad en el año 2012. La primera medida para conseguir tal fin fue aumentar la oferta de plazas de PCPI. “La idea es que todos los Institutos de nuestro país oferten estos programas de manera ordinaria, de tal manera que se ofertarán hasta 80.000 plazas para cada curso”.*

Otra medida importante relacionada con estos programas fue la aprobación del artículo 41 de la LOE, que permitía que un alumno de PCPI sin título de ESO pueda matricularse en FP de Grado Medio. Por tanto, estos programas ofrecen varios itinerarios a los estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión educativa y social, para evitar el abandono temprano del sistema, algo que se verá en el siguiente capítulo.

Los PCPI *“quieren constituirse en una fórmula que permita el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales”* (Bolívar y López, 2009). Desde esta perspectiva, esta medida se convierte en una vía importante para conseguir el éxito escolar de los alumnos, constituyendo una última oportunidad para aquellos alumnos que han fracasado en su vida escolar.

4

LAS RESPUESTAS ESCOLARES AL RIESGO DE EXCLUSIÓN. CONSIDERACIONES FINALES

Todas las actuaciones, medidas y programas, contemplados en este capítulo, revelan un discurso sobre la diversidad centrado, más en el alumno que “no se ajusta” a la escolaridad “normal”, y por tanto, que hay que proporcionarle un programa o una medida, que en cómo alterar las dinámicas del funcionamiento del centro para que todos tengan cabida. Se regula qué alumnos han de ser destinatarios de estas medidas, qué criterios han de manejarse para incluirlos en ellas a la luz de las dificultades que están presentando, qué características definen cada una de las opciones disponibles y sobre quién recaen las responsabilidades de su desarrollo (González, Méndez y Rodríguez, 2009). Por tanto, existe un desajuste entre lo que la escuela ofrece y las características personales y sociales de los alumnos, en definitiva, del mundo que rodea a sus estudiantes.

No obstante, como afirman Escudero, González y Martínez (2009), las dificultades de ciertos alumnos requieren algún tipo de respuesta; *“pero tales dificultades no son sólo un rasgo que los caracteriza y define, sino también una expresión del desajuste que puede existir entre ellos y un cierto orden escolar que se manifiesta, entre otros, en el modo de funcionar cotidianamente el centro escolar”*. Es decir, las dificultades no aparecen de la noche al día sino que son fruto de un largo proceso de desapego progresivo del ámbito escolar que culmina en el posterior desenganche del alumno del Sistema Educativo. *“Es éste, en última instancia el que a través de sus estructuras, sus relaciones, sus códigos y prácticas específicas, determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son sujetos “en riesgo”* (Escudero, 2002), el que les plantean unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. En definitiva:

“La lógica habitual del funcionamiento escolar no se cuestiona en ningún caso: se regulan medidas de respuesta a la diversidad, se crean estos o aquellos programas, se estipula cómo hay que agrupar a los alumnos, qué tipo de apoyos y adaptaciones curriculares han de recibir; pero no se plantean temas más de fondo como los relativos al currículum que se oferta en el centro, las relaciones pedagógicas que se mantienen habitualmente en él, los métodos didácticos que se despliegan en las aulas, los vínculos sociales y personales que se cultivan con los alumnos, el seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante, sobre todo de los más vulnerables, la personalización de la enseñanza, los modos de cultivar en ellos un sentido de implicación y pertenencia al centro escolar, etc.” (González, Méndez y Rodríguez, 2009).

CAPÍTULO 5

LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

- | | |
|--------|---|
| 1..... | MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |
| 2..... | MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL |
| 3..... | CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA |
| 4..... | PANORAMA GENERAL DE LOS PCPI A TRAVÉS DE LAS GRANDES CIFRAS |

El Programa de Cualificación Profesional Inicial, objeto de estudio en este trabajo de investigación, se encuentra dentro de ese grupo de medidas que ofrece el sistema educativo español como estrategias de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad, a las que se ha dedicado el capítulo anterior. A lo largo de este capítulo, antesala del marco práctico, se comentarán los rasgos y características de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, prestando una especial atención a cómo quedan diseñados en la Comunidad Autónoma de Andalucía: destinatarios, estructura, organización modular, profesorado, certificaciones, etc. Para ello, se presenta el marco legislativo, por un lado, el referido al Sistema Educativo Español y por otro lado, el referido al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. También se analiza el currículum de cada uno de los módulos que conforman los cursos del programa. Y por último, se ofrecen los principales datos y cifras en relación al PCPI en España, la Comunidad Autónoma de Andalucía y en concreto, en la provincia de Granada.

1 MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial fueron regulados por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)*, sustituyendo a los Programas de Garantía Social que, en su momento, fueron regulados por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, introduciendo varias modificaciones con respecto a estos. La LOE incluye en el artículo 30 los rasgos básicos que definen los PCPI: finalidad, destinatarios, estructura, módulos, modalidades y certificación. Así mismo, señala que corresponde a las Administraciones Educativas de las distintas Comunidades Autónomas la regulación y organización de los mismos. Aspectos como los señalados se contemplan también en el *Real Decreto 1.631/2006, de 29 de diciembre (BOE 5-1-2005)*, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y en el *Decreto 231/2007, de 31 de julio*, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

De acuerdo con la citada Ley y el Decreto, los rasgos básicos que caracterizan a los PCPI son los siguientes:

- Son programas destinados al **alumnado** mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince

años para aquellos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos voluntarios (LOE, artículo 30.1; Decreto 231/2007, art. 22.1 y 22.2).

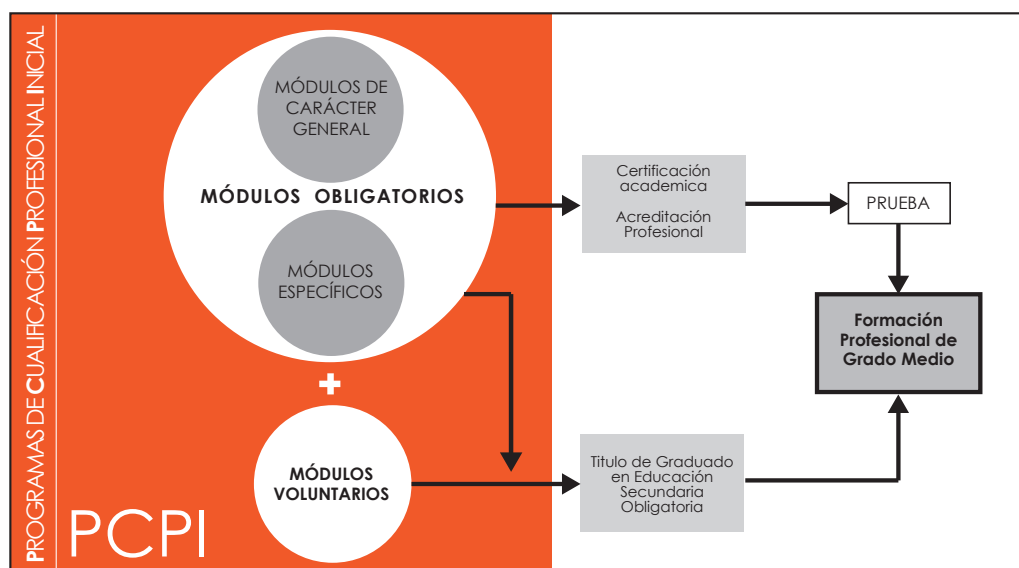
- El **objetivo** de los PCPI es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2; Decreto 231/2007, art. 22.3).
- Los PCPI incluirán tres tipos de **módulos** (LOE, art. 30.3; Decreto 231/2007, art. 22.5):
 - a) *Módulos específicos* referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado, es decir, desarrollarán las competencias del perfil profesional y que, en su caso, contemplarán una fase de prácticas en los centros de trabajo, respetando las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional.
 - b) *Módulos formativos de carácter general*, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
 - c) *Módulos de carácter voluntario para los alumnos*, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados estos. Tendrán carácter voluntario para el alumnado, salvo para aquéllos a los que se refiere el apartado 2 del presente artículo (Decreto 231/2007, art. 22.5): Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y alumnas y padres y madres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años para quienes una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa. En todo caso, su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica del alumnado y el compromiso por parte de éste de cursar los módulos voluntarios. En referencia a los módulos voluntarios, el Decreto (art. 7) señala que, estos se organizarán en torno a tres ámbitos

(estos ámbitos tendrán como referente curricular los aspectos básicos del currículo de las materias que componen la ESO):

- *Ámbito de comunicación* (Lengua castellana y Literatura y Primera Lengua extranjera).
 - *Ámbito social* (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación plástica y visual, y Música).
 - *Ámbito científico-tecnológico* (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Tecnologías y los aspectos relacionados con la salud y el medio natural recogidos en el currículo de Educación Física).
- La oferta formativa de PCPI podrá adoptar **modalidades** diferentes, bajo la coordinación de las Administraciones Educativas (LOE, art. 30.5): centros educativos, corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y, otras entidades empresariales y sindicales. En el citado Decreto, especifica que entre estas modalidades se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria (Decreto 231/2007, art. 22.4).
 - Respecto a la **certificación**, los alumnos que superen los módulos obligatorios obtendrán un certificado académico expedido por las Administraciones Educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (LOE, art. 30.4; Decreto 231/2007, art. 22.6).

Los distintos itinerarios marcados por estos programas están encaminados a la obtención del Título de Graduado en ESO, o a conseguir una certificación académica y una acreditación profesional. En ambos sentidos, la finalidad es que el alumno curse Formación Profesional de Grado Medio. En caso de no obtener el Graduado el alumno deberá realizar una prueba de acceso, como se puede observar en la figura 5.1 siguiente (página web del Ministerio; LOE):

FIGURA N° 5.1
Esquema de los programas de cualificación profesional inicial



En definitiva, los rasgos básicos recogidos en la LOE y el Decreto, pone de manifiesto que el PCPI es una medida para dar respuesta a alumnos que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y de manera excepcional, para alumnos de 15 años que tengan una marcada trayectoria relacionada con el fracaso escolar (bajas calificaciones, absentismo, indisciplina, desinterés en los estudios, etc.), y que por tanto, están en riesgo de concluir su escolarización obligatoria sin el Graduado en ESO.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, los PCPI están regulados por la **Orden de 24 de junio de 2008**. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial se establecen como una medida de atención a la diversidad que contribuirá a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la ESO. Abrirán nuevas expectativas de formación dando acceso a una vida laboral cualificada a aquellos jóvenes desescolarizados que se encuentran en situación de desventaja sociolaboral y educativa, manteniendo abierta, al mismo tiempo, la posibilidad de obtención de la titulación básica para todos ellos.

Posteriormente, el BOE publicó en marzo de 2011 la **Ley 2/2011 de Economía Sostenible y la Ley Orgánica 4/2011, complementaria de la Ley de Economía Sostenible**, en las que se incluyen modificaciones sustantivas del Sistema Educativo Español establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional.

En concreto, la Ley de Economía Sostenible y la Ley complementaria, modifican

el artículo 30 de la LOE, en los siguientes términos: *“podrán acceder a un Programa de Cualificación Profesional Inicial los alumnos mayores de 15 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, para los que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa. Para acceder a estos programas se requerirá el acuerdo de los alumnos y de sus padres o tutores”*. Por lo tanto, los alumnos podrán acceder a estos programas un año antes (la LOE hace referencia a alumnos mayores de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa), así, sin más condiciones que el acuerdo del alumnado y de sus padres o tutores.

Por otra parte, la Ley de Economía Sostenible, también modifica el artículo 41 de la LOE, en concreto, el acceso a los ciclos formativos de grado medio:

“El acceso a ciclos formativos de grado medio requerirá una de las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
- b) Haber superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial.*
- c) Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa.*
- d) Haber superado una prueba de acceso”*.

En definitiva, esta Ley adelanta la edad de acceso a los PCPI a los 15 años y la Ley complementaria a ésta recoge modificaciones normativas de la LOE orientadas a organizar los PCPI. Junto a otras modificaciones hacen necesaria una reforma del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, así como los reales decretos 1834/2008 y 860/2010, para adecuarlos a los cambios en la citada Ley Orgánica. Las medidas propuestas persiguen la ampliación y flexibilización de la oferta educativa dirigida a los alumnos de 15 años que se encuentran al final de la escolarización obligatoria, para tratar de favorecer que concluyan con éxito sus estudios obligatorios.

En este sentido, el ***Real Decreto 1146/2011 de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones***, establece que los alumnos de 15 años podrán acceder a los Programas de Cualificación Profesional Inicial siempre y cuando se considere que es la mejor opción para finalizar con éxito la educación obligatoria y continuar estudios postobligatorios.

Estos alumnos obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que adquieran las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, se adelanta la edad de acceso un año sin más condiciones que el acuerdo de los padres y del alumno. *“Esto último abre la puerta para que se puedan dirigir a ella a todos aquellos alumnos difíciles para cursar con regularidad y aprovechamiento la ESO”* (Bolívar, 2011¹).

Como comenta Bolívar (2011), *“si era preciso, como se ha argumentado, flexibilizar el sistema para no impedir que puedan seguir estudiando y, particularmente, de este modo acercarnos a los objetivos europeos, cabe preguntarse si de este modo la ESO se puede ‘partir’ en dos vías: la ordinaria y la de los PCPI. Con 15 años puede haber alumnos en 1º de la ESO (por haber repetido dos veces en Primaria y también una en la ESO) a los que ya se pueden dirigir por la puerta de los PCPI. Si además se facilita desde estos programas el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio (haber superado los módulos obligatorios o mediante un “curso puente” específico), a menos que se establezcan otras restricciones, podemos reactualizar la división que justamente el modelo comprensivo de la LOGSE quiso superar. Esta doble vía dependerá de la normativa de desarrollo”*.

Se modifica el artículo 14 del Real Decreto 1631/2006 correspondiente a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, con los siguientes cambios:

1. El objetivo de estos programas es facilitar que todo el alumnado alcance las competencias profesionales propias de al menos una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como favorecer la inserción sociolaboral y la adquisición de las competencias básicas necesarias para facilitar su continuidad en la educación postobligatoria.
2. Corresponde a las Administraciones Educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, regular y organizar los programas de cualificación profesional inicial, destinados a los alumnos y alumnas mayores de 15 años, o que los cumplan en el año natural de inicio del programa, para los que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la educación secundaria obligatoria.
3. La incorporación del alumnado a estos programas se realizará, de acuerdo con los criterios que establezcan las Administraciones Educativas, a propuesta del equipo docente responsable de la evaluación del alumno, con informe de los servicios de orientación, el acuerdo del alumno y de sus padres o tutores legales y la aprobación de la dirección del centro.

¹Artículo de opinión publicado en el periódico ESCUELA del 2 de abril de 2011. Disponible: <http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/701-antonio-bolivar-qihasta-donde-abrir-otra-puerta-sin-caer-en-la-segregacionq.html>

4. Estos programas incluirán:
 - a) Módulos obligatorios. Tienen por objeto cualificar al alumnado de estas enseñanzas para el desempeño de la actividad profesional correspondiente y el acceso a los diferentes ciclos formativos de grado medio. Los módulos obligatorios son de dos tipos:
 - Módulos específicos profesionales, referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones profesionales del nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Estos módulos, entre los que se contemplará un módulo de formación en centros de trabajo, estarán dirigidos fundamentalmente a que el alumnado adquiera y desarrolle las competencias profesionales incluidas en el perfil profesional del programa.
 - Módulos formativos de carácter general, orientados al desarrollo de las competencias básicas que posibiliten cursar con éxito un ciclo formativo de grado medio.
 - b) Módulos voluntarios. Tienen por objeto complementar la formación necesaria para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos módulos podrán cursarse de manera simultánea a los módulos obligatorios o una vez superados estos.
5. Las Administraciones Educativas determinarán los requisitos que deben reunir los centros y el profesorado para ser autorizados a impartir los diferentes tipos de módulos que configuran estos Programas, teniendo en cuenta que:
 - a) Cuando de acuerdo con el artículo 30.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los módulos obligatorios del Programa de Cualificación Profesional Inicial no se impartan en un centro educativo, las Administraciones Educativas determinarán el centro educativo al que están adscritas estas enseñanzas.
 - b) Los módulos voluntarios serán impartidos en centros educativos.
6. Los módulos formativos de carácter general y los módulos voluntarios que complementan la formación necesaria para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se organizarán en torno a tres ámbitos: ámbito de comunicación, ámbito social y ámbito científico-tecnológico y serán impartidos por el profesorado de enseñanza secundaria con atribución docente en cualquiera de las materias de referencia de los ámbitos en centros educativos

autorizados por las Administraciones educativas. El personal funcionario del Cuerpo de Maestros podrá impartir docencia en los módulos formativos de carácter general de los programas de cualificación profesional inicial en los supuestos y condiciones que determinen las Administraciones educativas.

7. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de estos ámbitos tomando como referencia los aspectos básicos del currículo imprescindibles para alcanzar las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria.
8. Los programas de cualificación profesional inicial tendrán una duración de dos años y podrán adoptar modalidades diferentes con el fin de satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Excepcionalmente, para los alumnos de 16 años, las Administraciones educativas podrán autorizar programas de un año en función del nivel de adquisición de las competencias básicas que tenga el alumnado que se propone incorporar al Programa.
9. De acuerdo con lo establecido en el artículo 75.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entre estas modalidades se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.
10. La evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial se realizará de conformidad con las siguientes reglas:
 - a) La evaluación del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial tiene como finalidad conocer el nivel de adquisición de las competencias alcanzadas por el alumnado y se realizará mediante un proceso de evaluación continua, que se adaptará a sus necesidades y que tendrá como referencia las competencias básicas y profesionales de cada uno de los módulos y ámbitos que configuran el programa.
 - b) La calificación de los diferentes módulos profesionales y ámbitos que configuran el Programa se realizará en una escala de 1 a 10 sin decimales.
 - c) El conjunto de profesores que imparta los diferentes módulos profesionales y ámbitos que configuran el Programa determinará para cada alumno, de forma colegiada, la calificación de los módulos profesionales, la calificación global de los módulos obligatorios y la calificación global de los módulos voluntarios. En función de estas calificaciones los alumnos recibirán una de las certificaciones que se establecen en el siguiente apartado.

Los alumnos que cursen los Programas de Cualificación Profesional Inicial obtendrán las siguientes acreditaciones oficiales, en función de los módulos del programa superados:

- a) El certificado o certificados de profesionalidad de nivel 1, que correspondan, en función de los módulos profesionales específicos superados.
- b) Un certificado académico que permitirá el acceso a los ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, si supera los módulos obligatorios.
- c) El certificado del Programa de Cualificación Profesional Inicial, si supera todos los módulos del programa. En este caso, se obtendrá también el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Estas acreditaciones servirán para entender cumplido el requisito de formación teórica en los contratos para la formación en los términos que se contemplan en la normativa reguladora de aquellos contratos.

11. Las Administraciones educativas, previa solicitud de los interesados, solicitarán a la Administración laboral correspondiente los certificados de profesionalidad de todos los alumnos que hayan superado los módulos profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial para su entrega a los interesados.

12. El certificado académico a que se refiere la letra b) del apartado 10 será emitido por el centro educativo en el que el estudiante haya superado los módulos obligatorios del Programa de Cualificación Profesional Inicial, o al que esté adscrito, y en el que se consignarán los siguientes elementos:

- a) Los datos oficiales identificativos del centro educativo.
- b) Nombre y documento acreditativo de la identidad del estudiante.
- c) Las calificaciones obtenidas en los módulos obligatorios del Programa de Cualificación Profesional Inicial y la nota media.

13. El certificado académico a que se refiere la letra c) del apartado 10 será emitido por el centro educativo en el que el estudiante haya superado los módulos voluntarios del Programa de Cualificación Profesional Inicial y en el que se consignarán los siguientes elementos:

- a) Los datos oficiales identificativos del centro educativo.
- b) Nombre y documento acreditativo de la identidad del estudiante.
- c) Las calificaciones obtenidas en todos los módulos del Programa de Cualificación Profesional Inicial y la nota media.

14. A los efectos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997) de UNESCO, el certificado académico a que se refiere la letra b) del apartado 10 acredita un nivel educativo 3C (CINE 3C de un año o su equivalente en la versión definitiva de la CINE 2011).

15. A los efectos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997) de UNESCO, el certificado académico a que se refiere la letra c) del apartado 10 acredita un nivel educativo 3C (CINE 3C de dos años o su equivalente en la versión definitiva de la CINE 2011).

En relación al *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*, se trata de una reforma de largo alcance, que introduce novedades muy importantes, entre las que destacan: la integración en la ordenación de la formación profesional de los módulos profesionales de los PCPI, los cursos de especialización de los ciclos formativo, la ampliación de las posibilidades de acceder a los diferentes niveles de formación profesional (esencialmente a los ciclos de Grado Medio y Superior), a través de una nueva regulación del acceso y las convalidaciones y exenciones, o la flexibilización de la oferta formativa para garantizar una mejora adaptación a las demandas de entorno socioeconómico.

Según el Real Decreto citado, el objetivo de los módulos profesionales específicos de los PCPI es que todo el alumnado alcance competencias profesionales propias de cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que permitan obtener, al menos, un certificado de profesionalidad de nivel 1, así como favorecer la inserción laboral. Entre estos módulos se contemplará un módulo de formación en centros de trabajo (FCT).

Establece que la FCT no tendrá carácter laboral y como finalidades, completar, por un lado, la adquisición de competencias profesionales alcanzadas por el alumno en el centro educativo relacionadas con el perfil profesional, y por otro lado, sus conocimientos relativos al sistema de relaciones sociolaborales de las empresas. Son las Administraciones Educativas las que determinarán el momento en el que debe cursarse este módulo en función de las características del programa y de la disponibilidad de puestos formativos en las empresas. Por último, hace referencia a que la atribución docente de este módulo correrá a cargo del profesorado que imparta la docencia en los módulos profesionales.

Este Real Decreto constituye las distintas acreditaciones oficiales de los PCPI, así el alumno que supere los módulos profesionales específicos tendrá derecho a obtener los certificados de profesionalidad de nivel 1 de las cualificaciones profesionales correspondientes. Además, aquellos alumnos que no superen todos los módulos profesionales específicos podrán solicitar un certificado académico en el que consten los módulos profesionales superados, así como las unidades de competencia acreditadas del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En relación a los ciclos formativos de Grado Medio, señala que una de las condiciones de acceso es haber superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial. Además, establece que entre el 20% y el 30% de las plazas serán reservadas para el alumnado que haya superado estos módulos.

Por último, establece las competencias propias de los diferentes niveles de Formación Profesional, entre ellas, las competencias de los PCPI, que son las siguientes:

1. Realizar tareas sencillas, en un contexto de trabajo concreto; aplicando las competencias básicas y las destrezas necesarias.
2. Resolver problemas predecibles en la actividad profesional.
3. Desarrollar las tareas propias de su nivel con autonomía y responsabilidad empleando criterios de calidad y eficiencia.
4. Adquirir nuevos conocimientos por sí mismo, aplicando las habilidades básicas en la utilización de las fuentes de información.
5. Adaptarse a las nuevas situaciones laborales originadas por cambios tecnológicos y organizativos en su actividad profesional.
6. Comunicarse eficazmente y trabajar en equipo, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo, para mejorar la calidad del trabajo realizado.
7. Asumir medidas de prevención de riesgos y seguridad laboral en la realización de las actividades profesionales.
8. Actuar con espíritu emprendedor, iniciativa personal y responsabilidad en la elección de los procedimientos de su actividad laboral.
9. Ejercer los derechos y las obligaciones derivadas de la actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

2 MARCO LEGISLATIVO DE LOS PCPI EN EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Los PCPI no sólo quedan regulados por la LOE (2006), sino que también cuentan con el marco regulador que proporciona el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)². Como se ha comentado anteriormente, uno de los objetivos de estos programas es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo

²SNCFP Disponible: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

Nacional de Cualificaciones Profesionales, por tanto constituyen una oferta profesionalizadora con reconocimiento oficial por la **Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)**.

En esta ley se establece que corresponde a la Administración General del Estado, la regulación y la coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas y de la participación de los agentes sociales (LOCFP, art. 5.1). Es el Instituto Nacional de las Cualificaciones³, creado por Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) *“está formado por un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo”* (página web del MECD).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)⁴ *“es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional”* (página web del MECD). El CNCP comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles. Constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad.

El CNCP tiene los siguientes fines:

- Adecuar la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo.
- Integrar las ofertas de formación profesional. A partir de este Catálogo se diseñan la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Reglada, por lo que sirve de marco común para ambos sistemas formativos.

³El Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL) fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. Es el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, atribuye al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

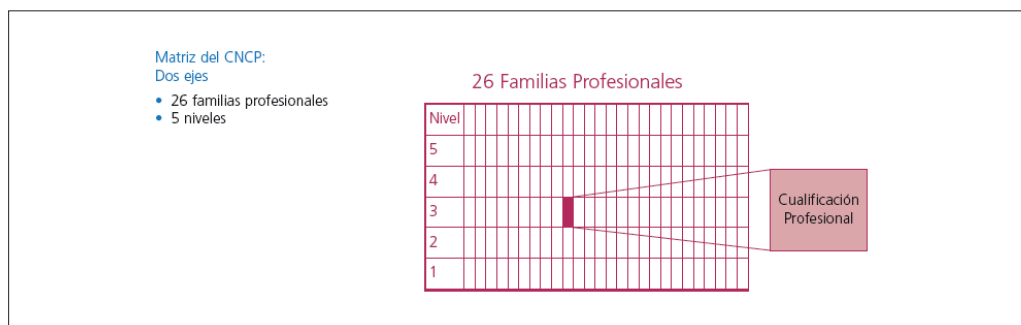
⁴CNCP Disponible: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

- Ejercer como referente para la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas por vías informales y no formales.
- Promover la formación a lo largo de la vida.
- Elevar la calidad de la formación profesional en su conjunto, satisfaciendo las necesidades de los usuarios para elevar la demanda social de este tipo de formación.
- Transparentar el mercado laboral, de modo que se facilite el ajuste entre oferta y demanda de trabajo.
- Fomentar una mejor cualificación de la población activa, mediante la formación permanente a lo largo de la vida, premisas ambas del SNCFP.
- Mejorar la información y la orientación profesionales.
- Potenciar la calidad y evaluación del SNCFP.

Destacan tres rasgos del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: 1) pretende identificar y describir cualificaciones profesionales con una indicación de familia y nivel profesional, 2) cada Cualificación Profesional se compone de unidades de competencia, a su vez detalladas mediante realizaciones y criterios de realización, 3) cada unidad de competencia tiene asociados módulos formativos. Por tanto, los módulos formativos han de especificar clara e inequívocamente la denominación de la ocupación a la que conducen, el nivel de cualificación de la misma, las unidades de competencia a las que se asocia, la duración de la formación, el contenido de la formación (expresado en términos de capacidades y contenidos), los criterios de evaluación así como los requisitos que se deben respetar para poder impartir dichos módulos (Marhuenda, Bernad y Navas, 2010).

Con respecto a la estructura, las cualificaciones profesionales que integran el CNCP se ordenan por familias profesionales y por niveles de cualificación teniendo en cuenta criterios de la Unión Europea (Arbizu y Arias, 2008). Las 26 familias profesionales en las que se estructura el CNCP responden a criterios de afinidad de la competencia profesional.

FIGURA N° 5.2
Matriz del CNCP



Las familias profesionales que integran el CNCP son las siguientes:

1. Agraria (AGA)
2. Marítimo-Pesquera (MAP)
3. Industrias Alimentarias (INA)
4. Química (QUI)
5. Imagen Personal (IMP)
6. Sanidad (SAN)
7. Seguridad y Medio Ambiente (SEA)
8. Fabricación Mecánica (FME)
9. Electricidad y Electrónica (IMA)
10. Energía y Agua (ELE)
11. Instalación y Mantenimiento (ENA)
12. Transporte y Mantenimiento de Vehículos (TMV)
13. Industrias Extractivas (IEX)
14. Edificación y Obra Civil (EOC)
15. Vidrio y Cerámica (VIC)
16. Madera, Mueble y Corcho (MAM)
17. Textil, Confección y Piel (TCP)
18. Artes Gráficas (ARG)
19. Imagen y Sonido (IMS)
20. Informática y Comunicaciones (IFC)
21. Administración y Gestión (ADG)
22. Comercio y Marketing (COM)
23. Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC)
24. Hostelería y Turismo (HOT)
25. Actividades Físicas y Deportivas (AFD)
26. Artes y Artesanías (ART)

Los 5 niveles de cualificación profesional establecidos atienden a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad desarrollada.

Se entiende por a) cualificación profesional: el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral y b) competencia profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, art. 7.3; Arbizu y Arias, 2008; página web del MECED).

TABLA N° 5.1
Niveles de cualificación profesional

DEFINICIÓN SEGÚN CRITERIOS	
NIVEL 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.
NIVEL 2	Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
NIVEL 3	Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
NIVEL 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
NIVEL 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad, realizados en diversos contextos, a menudo impredecibles, que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

En este sentido, y desde un punto de vista formal, la cualificación es el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. Una persona está cualificada cuando en el desarrollo de su trabajo obtiene unos resultados que están al nivel demandado por el sistema productivo. La cualificación no regula la profesión. Como se observa en la figura siguiente, la estructura de una cualificación profesional se compone de los siguientes elementos (Arbizu y Arias, 2008):

FIGURA N° 5.3
Estructura de una cualificación profesional



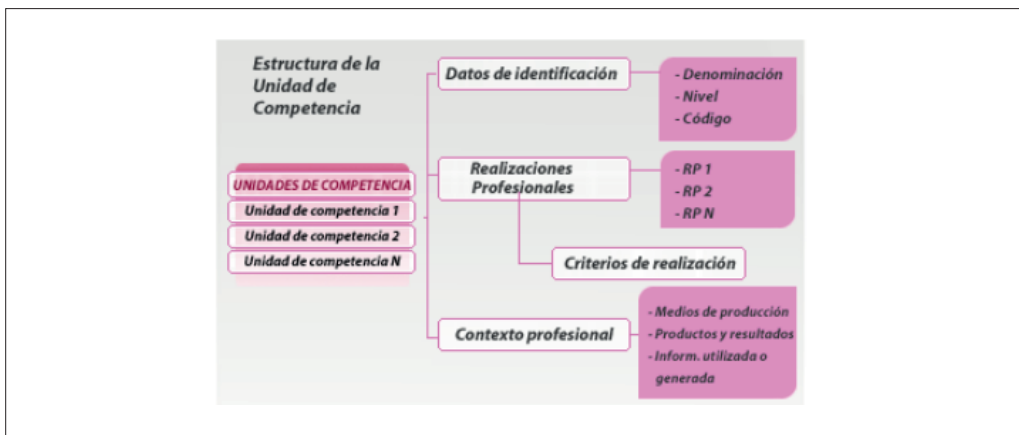
- a) Datos de identificación de la cualificación: denominación oficial, familia profesional, nivel (en el caso de los PCPI es el nivel 1), y código alfanumérico (figura n° 5.4).

FIGURA N° 5.4
Datos de identificación de la cualificación



- b) Competencia general: describe de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional.
- c) Entorno profesional: describe el ámbito profesional en el que se desarrolla la actividad (organizaciones, servicios, sectores productivos, puestos de trabajo relacionados).
- d) Unidad de competencia: es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento, evaluación y acreditación parcial. Describen el comportamiento esperado de una persona en su actividad.

FIGURA N° 5.5
Estructura de la Unidad de Competencia

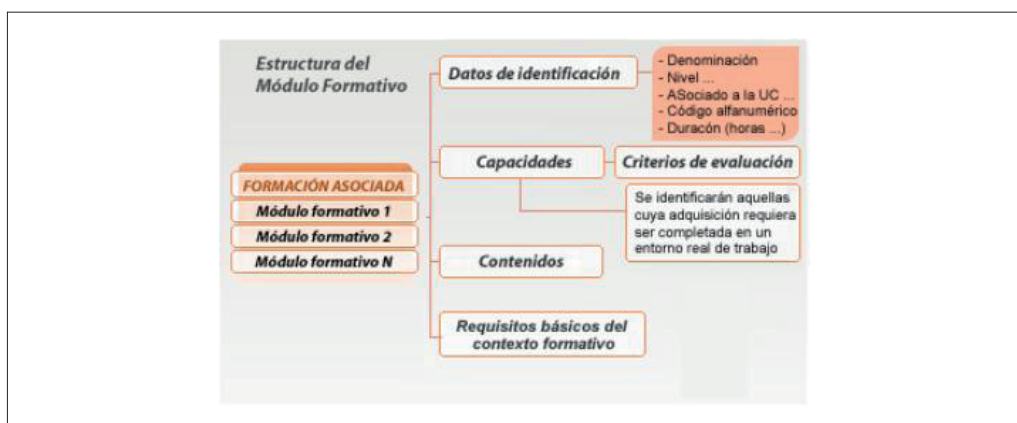


- e) Formación asociada: cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

El Catálogo Modular de Formación Profesional es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. *“Proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional que permita la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida”* (Arbizu y Arias, 2008).

Por último, el módulo formativo es el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación (figura nº 5.6).

FIGURA Nº 5.6
Estructura del Módulo Formativo



3 CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Como se ha comentado antes, los Programas de Cualificación Profesional Inicial están regulados en la Comunidad Autónoma de Andalucía por la Orden de 24 de junio de 2008. Este apartado se centra en los rasgos básicos de los PCPI en esta Comunidad: objetivos y fines, destinatarios, profesorado, organización modular y currículum, modalidades, familias y perfiles profesionales, duración y, evaluación y certificaciones.

3.1 OBJETIVOS Y FINES

Los PCPI constituyen una oportunidad educativa para los alumnos en riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema, que les permite alcanzar competencias

profesionales propias de una cualificación de nivel 1 en el CNCP, afianzar estas competencias en situaciones de trabajo reales (a través de las prácticas en empresas), dotándole de verdaderas posibilidades para una inserción sociolaboral satisfactoria, además de ampliar sus competencias básicas y por tanto, abriendo una vía para que continúe sus estudios en las diferentes enseñanzas postobligatorias.

TABLA Nº 5.2
Objetivos y fines de los PCPI

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. - Permitir que el alumnado alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. - Dotar al alumnado de posibilidades reales para una inserción sociolaboral satisfactoria.
FINES	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía. - Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente. - Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. - Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales. - Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado. - Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación sociolaboral personalizados del alumnado.

Los fines perseguidos por estos programas son imprescindibles para el desarrollo personal, social y profesional de un alumnado con una trayectoria escolar marcada por el fracaso académico.

3.2 PERFIL DE ALUMNADO DE PCPI

El tipo de alumnado que accede a los programas de cualificación profesional inicial son jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Suelen proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección mostrando una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general. Por regla

general proceden de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, de ocio y salud o laboral. Todas estas situaciones les provocan una percepción errónea ante aspectos tales como:

- Qué es el éxito y el fracaso
- Motivación de logro (motivación extrínseca)
- Resistencia a la frustración (satisfacción inmediata)
- Control de las situaciones y las emociones

Por todo ello el alumnado suele llegar con una actitud de rechazo hacia el aprendizaje tras años de fracaso escolar. De aquí la necesidad de enfocar la enseñanza desde otro punto de vista más participativo y menos teórico, empleando herramientas didácticas diferentes que ayuden, en definitiva, a que el alumno se reencuentre con la necesidad de aprender. En respuesta a esta necesidad, los programas de cualificación profesional inicial se implementan como una medida de atención a la diversidad que contribuirá a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la educación secundaria obligatoria.

TABLA N° 5.3
Destinatarios del programa

DESTINATARIOS	
Requisitos de acceso	Podrán acceder a un programa de cualificación profesional inicial los alumnos mayores de 15 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, para los que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa. Para acceder a estos programas se requerirá el acuerdo de los alumnos y de sus padres o tutores (<i>Ley de Economía Sostenible y la Ley complementaria</i>).
Relación numérica	Máximo: veinte alumnos y alumnas por grupo. En caso de que en un programa se encuentre matriculado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, hasta un máximo de tres por programa, el número máximo de alumnos y alumnas será de doce. Los programas específicos dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial tendrán un número de alumnos y alumnas por grupo que dependerá del tipo de discapacidad o trastorno, de acuerdo con lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> a) Alumnado con discapacidad intelectual: máximo de 8. b) Alumnado con trastornos graves del desarrollo: máximo de 5. c) Alumnado con trastornos graves de conducta: máximo de 5. d) Alumnado con pluridiscapacidad: máximo de 6.

En relación a la ratio, la legislación hace referencia a un máximo de veinte alumnos por aula, y en el caso de que se encuentre matriculado algún alumno con necesidades específicas de apoyo (un máximo de tres por grupo) el número máximo de alumnos será de doce.

3.3 REQUISITOS DEL PROFESORADO

Respecto al profesorado encargado de impartir los diferentes módulos de estos programas, la Orden de 24 de junio de 2008 establece que: 1) los módulos específicos serán impartidos por un solo profesor que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 95 de la LOE y los módulos de formación general serán impartidos por un único profesor que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 93 de la LOE . En todo caso, tendrá prioridad el profesorado que acredite experiencia y formación en la atención educativa a la diversidad. 2) los módulos voluntarios, conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO, será necesario estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE . A tales efectos se tendrá en cuenta lo siguiente:

- a) El módulo social será impartido por un profesor o profesora de la especialidad de Geografía e Historia.
- b) El módulo científico-tecnológico será impartido por un único profesor o profesora de las especialidades correspondientes a cualquiera de las materias cuyos aspectos básicos componen el currículo del módulo, a excepción del proyecto técnico, que podrá ser impartido por un profesor o profesora distinta, preferentemente de la especialidad de Tecnología.
- c) El módulo de comunicación podrá ser impartido por un único profesor o profesora de las especialidades de Lengua española o Lengua extranjera, o por dos profesores o profesoras distintos de las citadas especialidades.

⁵Para impartir las enseñanzas de formación profesional será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

⁶Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

⁷Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

TABLA N° 5.4
Profesorado del programa

PROFESORADO		
Requisitos módulos obligatorios	Módulos específicos	Serán impartidos por un solo profesor/a que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 95 de la LOE, al que se ha hecho referencia anteriormente. En todo caso, tendrá prioridad el profesorado que acredite experiencia y formación en la atención educativa a la diversidad.
	Módulos de formación general	Serán impartidos por un único profesor/a que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 93 de la LOE. En todo caso, tendrá prioridad el profesorado que acredite experiencia y formación en la atención educativa a la diversidad.
Requisitos módulos voluntarios	Los módulos voluntarios, conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO, será necesario estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE.	
	El módulo social	Será impartido por un profesor o profesora de la especialidad de Geografía e Historia.
	El módulo científico-tecnológico	Será impartido por un único profesor o profesora de las especialidades correspondientes a cualquiera de las materias cuyos aspectos básicos componen el currículo del módulo, a excepción del proyecto técnico, que podrá ser impartido por un profesor o profesora distinta, preferentemente de la especialidad de Tecnología.
	El módulo de comunicación	Podrá ser impartido por un único profesor o profesora de las especialidades de Lengua española o Lengua extranjera, o por dos profesores o profesoras distintos de las citadas especialidades.
Tutorías	1. Cada grupo de alumnos y alumnas tendrá un profesor o profesora tutor. En el primer curso del programa, esta función será ejercida preferentemente por el profesor o profesora que imparta los módulos de formación general. 2. En el segundo curso del programa, la tutoría del grupo corresponderá a alguno de los profesores o profesoras que impartan docencia al mismo.	

3.4 ESTRUCTURA Y CURRÍCULUM DE LOS PCPI

Uno de los rasgos que caracterizan al Programa de Cualificación Profesional Inicial es su organización modular. Como muestra la tabla n° 5.5, el PCPI está estructurado en módulos de carácter obligatorio y voluntario. Los módulos obligatorios se imparten en el primer curso del programa y están divididos en módulos específicos (asociados a unidades de competencia y formación en centros de trabajo) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y libre configuración). Por otro lado, los módulos voluntarios se dividen en tres: de comunicación, social y científico-tecnológico.

TABLA N° 5.5
Organización modular de los PCPI

MÓDULOS OBLIGATORIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Módulos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Módulos asociados a unidades de competencia - Módulo de formación en centros de trabajo
	<ul style="list-style-type: none"> - Módulos de formación general <ul style="list-style-type: none"> - Módulo de proyecto emprendedor - Módulo de participación y ciudadanía - Módulo de libre configuración
MÓDULOS VOLUNTARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo de comunicación - Módulo social - Módulo científico-tecnológico

Dentro de los módulos obligatorios se encuentran los módulos específicos y los módulos de formación general. Los *módulos obligatorios específicos* son aquellos que están ligados a la formación profesional que ofrece cada PCPI, es decir, son los encargados de desarrollar el perfil profesional del programa, y están referidos a las unidades de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, e incluirán: módulos asociados a unidades de competencias y un módulo de formación en centros de trabajo. Estos programas están organizados por familias profesionales y, dentro de cada familia, por perfiles profesionales. La tabla n° 5.6 recoge los aspectos fundamentales del mismo.

TABLA N° 5.6
Módulos obligatorios específicos de los PCPI

	MÓDULOS ASOCIADOS A UNIDADES DE COMPETENCIA	MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
¿En qué consisten?	Referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Fase de prácticas en los centros de trabajo, respetando las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional.
Finalidad	Adquirir competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 del CNCP.	Integrar y complementar las competencias profesionales, personales y sociales desarrolladas en el centro educativo y dar a conocer al alumnado el mundo laboral.
Currículo	El currículo de los módulos específicos se definirá en función del perfil profesional correspondiente y contendrá los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración de los mismos, así como las orientaciones pedagógicas de cada uno de ellos.	
Duración	18 horas a la semana.	Tendrá una duración mínima de 100 horas.
¿Cuándo se llevan a cabo?	Durante el primer curso del programa.	Será realizado por el alumnado una vez que haya superado los demás módulos obligatorios.
¿Dónde se desarrollan?	Centros docentes públicos, centros docentes privados y otras entidades (corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y a otras entidades empresariales o sindicales).	En un entorno productivo real, para lo cual los centros docentes formalizarán acuerdos de colaboración formativa con las empresas e instituciones de acuerdo con el modelo que figura como Anexo III de la Orden.
Acceso	-	Una vez haya superado todos los módulos obligatorios.

La formación en centros de trabajo proporciona un contexto seguro para que los jóvenes se comprometan en el plano ocupacional y en menor medida para explorar nuevos aspectos de sus relaciones personales. Con jóvenes en claro riesgo de una difusión de identidad, los PCPI ofrecen como principal vía madurativa la presentación de una alternativa ocupacional atractiva a través de figuras adultas que de modo natural se convierten en modelos de identidad (Zacarés y Llinares, 2006).

En estos programas destaca claramente el objetivo profesionalizador por encima de otros, finalidad operativizada como *“alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales”* (LOE, art. 30.2). Esta finalidad cualificadora se plasma fundamentalmente en estos módulos específicos que se corresponden con una serie de competencias asociadas a diferentes perfiles profesionales (Zacarés y Llinares, 2006).

El currículo de los módulos específicos se definirá en función del perfil profesional correspondiente y contendrá los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración de los mismos, así como las orientaciones pedagógicas de cada uno de ellos.

Ahora bien ¿hay posibilidad para abordar otros objetivos no estrictamente profesionalizadores en los PCPI? El articulado de la Ley señala la inclusión de otros módulos formativos de carácter general que *“amplían las competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral”* (LOE, art. 30.3).

Los **módulos de formación general**, de carácter obligatorio, tendrán como objetivo desarrollar las competencias básicas que favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral, así como reforzar el desarrollo de competencias básicas, personales y sociales. Por tanto, de estos módulos formativos se espera que engloben el desarrollo de diversos procesos madurativos psicológicos y psicosociales, que de una manera u otra pueden haberse estancado en los jóvenes destinatarios de estos programas (Zacarés y Llinares, 2006). La formación general se organiza en torno a tres módulos:

1. Módulo de proyecto emprendedor.
2. Módulo de participación y ciudadanía.
3. Módulo de libre configuración.

La siguiente tabla recoge información acerca de estos módulos:

TABLA N° 5.7
Módulos de formación general de los PCPI

	MÓDULO DE PROYECTO EMPRENDEDOR	MÓDULO DE PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA	MÓDULO DE LIBRE CONFIGURACIÓN
¿En qué consiste?	Se trata de ofrecer, dentro de este módulo de formación obligatorio, un nuevo formato educativo basado en el enfoque de «aprender haciendo» a través de la simulación empresarial.	Se presenta como un marco de contenidos educativos que aporta dos aspectos esenciales en su educación: 1. Un conocimiento básico del mundo actual y de la sociedad de pertenencia que favorezca su inserción activa y crítica en la vida colectiva, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades a través de los ámbitos de participación y decisión democráticamente establecidos. 2. La capacitación académica y la ampliación de oportunidades personales que permitan su incorporación al mundo laboral o, en su caso, continuar estudios en el sistema educativo reglado.	Este módulo completará las competencias básicas, personales y sociales que se pretenden alcanzar. Sus contenidos se determinarán cada curso escolar atendiendo a las características específicas del alumnado e impulsando el uso y aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Finalidad	1. Lograr el desarrollo de habilidades y destrezas propias del entorno laboral necesarias para el autoempleo y el trabajo por cuenta ajena. 2. Facilitar la adquisición de conocimientos necesarios para poder superar con éxito la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio.	Formar al alumnado del programa en su doble dimensión personal y social, partiendo de la constatación del carácter inseparable y absolutamente complementario de ambos planos.	Reforzar el desarrollo de competencias básicas.
Currículo	El currículo de los módulos de proyecto emprendedor y de participación y ciudadanía son los establecidos en el Anexo I de la Orden de 24 de junio de 2008.		Será elaborado por el centro y se incluirá en su proyecto educativo.
Duración	5 horas semanales.	4 horas semanales.	2 horas a la semana.

El currículum del **proyecto emprendedor** persigue la adquisición de una serie de competencias, asociadas al desarrollo de habilidades y destrezas propias del entorno laboral, y de conocimientos para superar la prueba de acceso al ciclo formativo.

Este módulo trata de presentar al alumnado una forma diferente de aprender mediante el fomento de actitudes emprendedoras a través de la simulación de creación de una empresa o asociación. Es una herramienta que debe servir para educar de forma más atractiva, empleando recursos didácticos diferentes. Por el perfil que presenta el alumnado para el que está destinado el PCPI, este módulo obligatorio no puede limitarse a ofrecer los mismos contenidos y la misma metodología que en la enseñanza secundaria obligatoria.

Con el nuevo enfoque educativo de “aprender haciendo” a través de la simulación empresarial, se pretende lograr el desarrollo de habilidades y destrezas propias del entorno laboral necesarias para el autoempleo y el trabajo por cuenta ajena y que al mismo tiempo permita, por una parte, darle al alumnado la oportunidad de vivir una práctica efectiva empresarial recopilando, organizando, mostrando e interpretando su propia información, planteando sus propias preguntas y observando los resultados, y por otra se facilite la adquisición de conocimientos necesarios para obtener el título de graduado en ESO y proseguir estudios o para poder superar con éxito la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio de FP (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008).

La tabla nº 5.8 muestra los aspectos fundamentales del currículum de este módulo de formación general.

TABLA Nº 5.8
Módulo del proyecto emprendedor de PCPI

MÓDULO DEL PROYECTO EMPRENDEDOR	
¿En qué consisten?	Se trata de ofrecer un nuevo formato educativo basado en el enfoque de «aprender haciendo» a través de la simulación empresarial.
Finalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr el desarrollo de habilidades y destrezas propias del entorno laboral necesarias para el autoempleo y el trabajo por cuenta ajena. 2. Facilitar la adquisición de conocimientos necesarios para poder superar con éxito la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio.
Objetivos generales	<ol style="list-style-type: none"> a) Desarrollar una actitud creativa, emprendedora y solidaria a través de la planificación y desarrollo de un proyecto de simulación empresarial a lo largo del curso académico. b) Sensibilizar al alumnado del papel clave de la iniciativa empresarial en el desarrollo económico y social. c) Aproximar la escuela a la empresa y la empresa a la escuela. d) Adquirir y poner en práctica mediante la simulación empresarial destrezas y habilidades que permitan el autoempleo para estudiantes con un perfil dinámico y motivación para crear su propio puesto de trabajo con perspectivas de estabilidad en el mismo. e) Tomar conciencia de la relación que existe entre situaciones cotidianas en las que deben asumir responsabilidades, superar dificultades, etc. con actividades que tienen que realizar al frente de una organización o empresa. f) Conocer los aspectos básicos del mundo laboral. g) Desarrollar una imagen ajustada, realista y positiva de sí mismos en relación con su entorno social y laboral. h) Adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que permitan la comprensión y la aplicabilidad de las competencias básicas a situaciones de la vida cotidiana. i) Desarrollar habilidades personales y sociales que faciliten el trabajo en equipo. j) Tomar conciencia de las desigualdades existentes por razón de sexo, cultura o clase social, en el mundo laboral. k) Potenciar la igualdad entre hombres y mujeres en la economía y en la sociedad. l) Adquirir los conocimientos y competencias básicas necesarias para superar la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio.

Orientaciones metodológicas	I. Realizar actividades de simulación que permitan reproducir situaciones de la vida real de cualquier empresa u organización. II. Carácter funcional y motivador de las actividades propuestas. III. Carácter activo. IV. Utilizar el enfoque de «aprender haciendo» como método para motivar el interés y producir aprendizajes significativos. V. Proponer actividades que contemplen el principio de atención a la diversidad desde criterios inclusivos. VI. Uso y aprendizaje continuo de los conocimientos instrumentales básicos en las actividades propuestas en cada uno de los bloques de contenidos. VII. Facilitar la construcción de un clima de aula y de grupo donde sea posible el diálogo, la expresión de ideas, de opiniones y de sentimientos. VIII. Establecer vínculos estrechos con el mundo laboral. IX. Estimular la confianza y seguridad en las propias capacidades y realizaciones personales. X. Contrarrestar en la actividad de clase los distintos estereotipos y prejuicios sociales por razón de sexo, cultura o clase social.
Contenidos	Bloque 0. Contenidos comunes a todos los bloques (sociales y personales, comunicación y matemáticas). Bloque 1. Pensando en nuestro proyecto de empresa. Bloque 2. Dirigiendo y organizando nuestra empresa. Bloque 3. Obtenemos resultados en nuestra empresa. Bloque IV. Como elaborar un plan de empresa.

La guía que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para el profesorado de PCPI, sugiere como referente para desarrollar el módulo de proyecto emprendedor la utilización de uno de los dos programas educativos diseñados por este organismo: **Jóvenes Emprendedores Solidarios (JES)** o **Creando Empresa (CE)**. Ambos trabajan competencias emprendedoras, el primero enfocando sus contenidos a la creación de una asociación solidaria, donde se trabaja la educación en valores, por lo que no tiene para el alumnado fondo lucrativo, mientras que Creando Empresa, tiene una base enfocada al mundo empresarial con un objetivo rentable económicamente.

Se propone que al comienzo del curso académico el profesorado explique brevemente en qué consiste el módulo de proyecto emprendedor. Con esta información previa, el alumnado debe captar la idea y con la misma, tomar la decisión de crear una empresa o asociación, lo que resolverá la elección del tipo de manual a seguir: JES o CE.

Por otro lado, el currículum del módulo denominado **participación y ciudadanía** está destinado a formar al alumnado en su doble dimensión personal y social, por tanto se aportarán dos aspectos esenciales: por un lado, un conocimiento básico del mundo actual y de la sociedad de pertenencia, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades; y por otro, la capacitación académica y la ampliación de oportunidades personales que permitan su incorporación al mundo laboral o, en su caso, continuar estudios en el sistema educativo reglado.

De este modo, el módulo contribuye al logro de una mayor cohesión y bienestar social, al entendimiento entre culturas y al respeto a la diversidad y los derechos humanos; y también se propone, desde el punto de vista personal, el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora de la convivencia, facilitando la comprensión mutua, el diálogo, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres y las relaciones armoniosas entre los pueblos basadas en la justicia y la paz.

La siguiente tabla expone los aspectos fundamentales del currículum de este módulo de formación general.

TABLA N° 5.9
Módulo de participación y ciudadanía de PCPI

MÓDULO DE PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA	
¿En qué consisten?	Se presenta como un marco de contenidos educativos que aporta dos aspectos esenciales en su educación: 1. Un conocimiento básico del mundo actual y de la sociedad de pertenencia que favorezca su inserción activa y crítica en la vida colectiva, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades a través de los ámbitos de participación y decisión democráticamente establecidos. 2. La capacitación académica y la ampliación de oportunidades personales que permitan su incorporación al mundo laboral o, en su caso, continuar estudios en el sistema educativo reglado.
Finalidad	Formar al alumnado del programa en su doble dimensión personal y social, partiendo de la constatación del carácter inseparable y absolutamente complementario de ambos planos.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollar la autonomía personal y las relaciones sociales satisfactorias. b) Desarrollar el pensamiento crítico y habilidades para defender posiciones propias en debates mediante la argumentación documentada y razonada, así como valorar y respetar las opiniones de otras personas. c) Reconocerse como miembros activos de la sociedad y valorar la importancia de la participación en la política, en la acción social y en el mundo laboral. d) Reconocer la diversidad cultural y social como enriquecedora de la convivencia. e) Conocer y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la declaración de los Derechos Humanos, la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía. f) Ser consciente del significado histórico de la democracia, de sus complejidades y problemas, así como de los derechos y deberes de ciudadanas y ciudadanos. g) Reconocerse miembros activos de una ciudadanía global. h) Participar en la prevención de la violencia de género. i) Participar en el centro escolar desde el diálogo, la colaboración, la negociación y la empatía a través de juegos, trabajos en equipo, etc. j) Desarrollar la iniciativa personal, el pensamiento autónomo y la toma de decisiones.

Orientaciones metodológicas	I. Los procesos de enseñanza deben partir de las ideas y concepciones previas del alumnado con respecto a los fenómenos sociales e históricos. II. Debe propiciarse un papel activo del alumnado en el aula. III. Deben utilizarse tanto estrategias expositivas como aquellas basadas en el planteamiento de problemas y actividades de investigación, individuales o en grupo. IV. Deben proponerse actividades que contemplen el principio de atención a la diversidad desde criterios inclusivos. V. Debe proponerse el uso y aprendizaje continuo de los conocimientos instrumentales básicos. VI. Deben plantearse tareas y actividades que sean motivadoras, funcionales y relevantes. VII. Debe perseguirse un planteamiento cada vez más autónomo en la búsqueda de información y utilización de fuentes diversas. VIII. Utilización habitual de estrategias didácticas dialógicas. IX. Establecimiento de relaciones comunicativas y afectivas fluidas y multidireccionales en el aula, así como la participación y el trabajo en grupos cooperativos. X. Establecimiento de cauces de colaboración con entidades e instituciones que trabajan en el campo social, laboral y económico.
Contenidos	Bloque 1. Igualdad en el espacio doméstico. Corresponsabilidad en el hogar. Bloque 2. Ante los problemas de comunicación: el diálogo. Bloque 3. Todas las personas tenemos los mismos derechos. Bloque 4. Nuestra contribución económica como ciudadanos/as. Bloque 5. Una ciudadanía responsable. Bloque 6. La construcción del mundo actual. Bloque 7. Participación y democracia. Bloque 8. Una ciudadanía a favor de la paz.

Por último, el módulo de **libre configuración** será elaborado por el centro y se incluirá en su proyecto educativo. La mayoría de los centros educativos destinan las horas correspondientes a este módulo a preparar a aquellos alumnos interesados en realizar la prueba de acceso al ciclo formativo de Grado Medio.

Los módulos que conducen a la obtención del título de Graduado en ESO tendrán carácter voluntario, a excepción de aquellos alumnos que han accedido al programa con 15 años. Estos *módulos voluntarios* se organizan en torno a tres ámbitos (establecidos en el artículo 22.7 del Decreto 231/2007, de 31 de julio): módulo de comunicación, módulo social y módulo científico-tecnológico. El objetivo de estos módulos es la recuperación académica y, en su caso, la obtención del Graduado en Secundaria.

Aunque se defina con carácter voluntario, es posible que sea un incentivo para los alumnos que deseen y tengan capacidad para una recuperación académica. Además, aprobar todos los módulos voluntarios posibilita convalidar una parte de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Grado Medio a los jóvenes que hayan cursado un PCPI

umentando así el atractivo de estos programas. Estas conexiones también pueden afectar a los criterios de evaluación del profesorado, ya que pueden ser más estrictos en la graduación en cuarto de ESO, y deriven la posibilidad de recuperación a la inclusión en un PCPI. En definitiva, parece que la LOE ha conectado mucho más estos programas con el Sistema Educativo que lo que la LOGSE hizo en su día con los PGS (Merino, García y Casal, 2006). La siguiente tabla recoge información acerca de estos módulos:

TABLA N° 5.10
Módulos voluntarios de los PCPI

	MÓDULO DE COMUNICACIÓN	MÓDULO SOCIAL	MÓDULO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO
¿En qué consiste?	Tiene como referente el ámbito de comunicación e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Lengua castellana y literatura y Primera lengua extranjera de la educación secundaria obligatoria.	Tiene como referente el ámbito social e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias sociales, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación plástica y visual y Música de la educación secundaria obligatoria.	Tiene como referente el ámbito científico-tecnológico e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias de la naturaleza, Matemáticas, Tecnología y los aspectos relacionados con la salud y el medio natural del currículo de Educación física de la educación secundaria obligatoria.
Finalidad	Posibilitar la obtención del título de Graduado en ESO.		
Currículo	El currículo de los módulos voluntarios es el establecido en el Anexo II. El currículo del módulo científico-tecnológico incluye un bloque transversal de carácter práctico, denominado proyecto técnico, que se desarrollará a lo largo de todo el curso escolar.		
Duración	10 horas semanales.	5 horas semanales.	14 horas semanales, de las cuales 4 se destinarán al proyecto técnico.

Los módulos voluntarios se imparten exclusivamente en centros educativos públicos, concertados o privados de Enseñanza Secundaria, a lo largo de un curso escolar, con una duración de 30 horas semanales. Cada uno de los ámbitos integra aquellos aspectos propios de las distintas materias del currículum de la ESO.

Como se observa en la tabla n° 5.11, el primero de ellos tiene como referente el ámbito de la comunicación e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Lengua castellana y literatura y primera Lengua extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria.

TABLA N° 5.11
Módulo de comunicación de PCPI

MÓDULO DE COMUNICACIÓN	
Finalidad	Posibilitar la obtención del título de Graduado en ESO.
Objetivos generales	<p>a) Adquirir conceptos lingüísticos generales, reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de las lenguas en sus planos: fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, relacionando las propias producciones con modelos alternativos.</p> <p>b) Desarrollar la capacidad de saber construir un discurso, oral y escrito, de forma coherente y adecuada en los distintos contextos de la actividad social, laboral y cultural, de acuerdo con diferentes finalidades y situaciones comunicativas, distinguiendo entre formas de comunicación formal e informal.</p> <p>c) Comprender discursos orales y escritos.</p> <p>d) Conocer y utilizar las normas que rigen el intercambio social de las lenguas, y de aquellas normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes contextos de situación.</p> <p>e) Desarrollar los conocimientos, los hábitos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.</p> <p>f) Adquirir las habilidades y actitudes, así como de los conocimientos necesarios que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.</p> <p>g) Desarrollar una actitud de rechazo a los usos lingüísticos que implican actitudes sexistas, así como estereotipos o prejuicios basados en exclusiones raciales, sociales o religiosas.</p> <p>h) Valorar la importancia del conocimiento de la lengua propia y de las extranjeras como medio para acceder a otras culturas, personas y países y llegar a un mejor entendimiento internacional.</p> <p>i) Desarrollar las habilidades y destrezas comunicativas básicas en una segunda lengua con el fin de que se garantice la comunicación en situaciones cotidianas.</p>
Orientaciones metodológicas	<p>La enseñanza de las lenguas debe estar orientada a la adquisición de la competencia comunicativa. Esta competencia incluye, asimismo, las habilidades que permiten leer y escribir distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto. Estas son algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que la sociedad actual exige a la ciudadanía y que el sistema educativo ha de facilitar al alumnado.</p> <p>Los aprendizajes comunicativos escolares deben trascender el estrecho marco del centro educativo y el alumnado debe interiorizar que lo que se aprende allí es un aprendizaje para la vida.</p>
Contenidos	<p>Bloque 1. Una sociedad multicultural.</p> <p>Bloque 2. Pueblos y ciudades.</p> <p>Bloque 3. La actividad laboral.</p> <p>Bloque 4. Mujeres y hombres en igualdad.</p> <p>Bloque 5. Los medios de comunicación.</p> <p>Bloque 6. Hacemos nuestra revista.</p>

El módulo que se muestra en la tabla n° 5.12 tiene como referente el ámbito social e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación Plástica y Visual y Música de la Educación Secundaria Obligatoria.

TABLA N° 5.12
Módulo social de PCPI

MÓDULO SOCIAL	
Finalidad	Posibilitar la obtención del título de Graduado en ESO.
Objetivos generales	<p>a) Favorecer la toma de conciencia y la participación responsable en la construcción de una sociedad basada en la convivencia pacífica, en el entendimiento intercultural y en la solución negociada de los conflictos interpersonales y sociales, profundizando así en el ejercicio de una ciudadanía democrática.</p> <p>b) Identificar, explicar y valorar los hechos y procesos políticos, sociales, económicos y culturales del pasado, utilizando este conocimiento para entender mejor los rasgos y problemas más relevantes de las sociedades del mundo actual.</p> <p>c) Reconocer y describir las interacciones que los grupos sociales establecen con el marco físico y biológico a través del tiempo, empleando diferentes escalas territoriales para establecer los rasgos que caracterizan los espacios geográficos actuales.</p> <p>d) Conocer, valorar, proteger y disfrutar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico.</p> <p>e) Percibir la diversidad étnica y cultural como un rasgo positivo de la globalización.</p> <p>f) Obtener, seleccionar, comprender y comunicar información verbal, cartográfica, icónica y estadística, procedente de fuentes diversas, con especial atención a la que proporcionan los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>g) Reconocer las situaciones -pasadas y presentes- de desigualdad en el reconocimiento efectivo de los derechos entre hombres y mujeres, valorando y respetando las diferencias de género y la igualdad de derechos y oportunidades y rechazando los estereotipos que supongan discriminación por razones de género.</p>
Orientaciones metodológicas	Comparte las líneas generales propias de la perspectiva activa y constructivista que se asume para el conjunto del programa, pero adaptando y concretando los amplios principios de dicha perspectiva a las características específicas del conocimiento social, especialmente en lo que atañe a los métodos de adquisición del conocimiento geográfico-histórico, que de forma resumida consisten en la definición de cuestiones o problemas vinculados a la doble dimensión espacial y temporal para, a continuación, buscar, seleccionar, organizar y exponer la información pertinente que permita dar respuestas –siempre provisionales– al problema planteado.
Contenidos	<p>Bloque 1. Espacios naturales y primeros pobladores. La aparición de las sociedades agrarias. La cultura Tartésica.</p> <p>Bloque 2. Formas de vida y organización política en las sociedades preindustriales.</p> <p>Bloque 3. Un siglo de revoluciones: industrialización, liberalismo. Dominio colonial europeo.</p> <p>Bloque 4. El mundo actual y los retos del siglo XXI: desarrollo sostenible y equilibrio ambiental.</p> <p>Bloque 5. La transformación social de los espacios naturales: espacios rurales y espacios urbanos.</p> <p>Bloque 6. La población en el mundo actual: organización social y distribución de los recursos.</p>

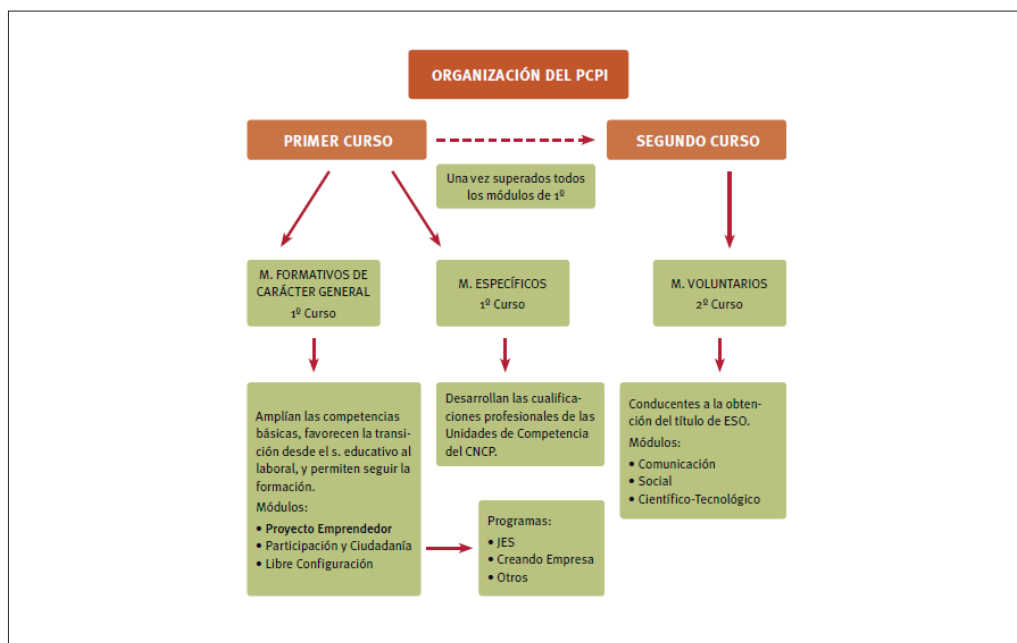
El tercer y último módulo tiene como referente el ámbito científico-tecnológico e incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología y los aspectos relacionados con la salud y el medio ambiente del currículo de Educación Física de la educación secundaria obligatoria. Este módulo incluye un proyecto técnico de carácter práctico que se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar.

TABLA N° 5.13
Módulo científico-tecnológico de PCPI

MÓDULO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	
Finalidad	Posibilitar la obtención del título de Graduado en ESO.
Objetivos generales	<p>a) Utilizar, para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, las estrategias propias del trabajo científico y tecnológico.</p> <p>b) Obtener, seleccionar y procesar información sobre temas científicos a partir de distintas fuentes.</p> <p>c) Adquirir actitudes propias del pensamiento científico.</p> <p>d) Valorar las aportaciones de la ciencia y la tecnología para dar respuesta a las necesidades de los seres humanos y mejorar las condiciones de su existencia.</p> <p>e) Conocer y utilizar de forma apropiada las herramientas, materiales, sustancias e instrumentos básicos necesarios para la realización de trabajos prácticos, respetando las normas de seguridad e higiene.</p> <p>f) Abordar con autonomía y creatividad problemas de la vida cotidiana trabajando de forma metódica y ordenada.</p> <p>g) Comprender la utilidad de procedimientos y estrategias propias de las matemáticas y saber utilizarlas para analizar e interpretar información en cualquier actividad humana.</p> <p>h) Desarrollar actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud personal y comunitaria, facilitando estrategias que permitan hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en aspectos relacionados con la alimentación, el consumo, las drogodependencias, la sexualidad y la práctica deportiva.</p> <p>i) Reconocer el papel que hombres y mujeres han protagonizado a lo largo de la historia en las revoluciones científicas.</p>
Orientaciones metodológicas	<p>El módulo engloba conocimientos que, a pesar de proceder de varias disciplinas tienen en común su carácter racional, tentativo y contrastable, lo que debe facilitar un tratamiento integrado de su objeto de estudio: la realidad natural y tecnológica. No debemos olvidar que la realidad natural es única, mientras que las disciplinas científicas clásicas constituyen aproximaciones, construidas históricamente, al estudio de distintos aspectos de la naturaleza. Es por ello que un tratamiento disciplinar en este ámbito podría dificultar la percepción por parte del alumnado de las múltiples conexiones existentes entre la realidad físico-natural, los procesos tecnológicos y los sociales.</p>
Contenidos	<p>Bloque 0. Construcción de la maqueta de una vivienda.</p> <p>Bloque 1. Haciendo números en casa y rindiendo cuentas a la naturaleza.</p> <p>Bloque 2. La Tierra: un planeta en continuo cambio.</p> <p>Bloque 3. Nuestro cuerpo y la salud.</p> <p>Bloque 4. Materiales, fuerzas y movimientos.</p> <p>Bloque 5. Energía.</p> <p>Bloque 6. La vida en el planeta Tierra.</p>

La figura siguiente muestra de manera gráfica la estructura general de los PCPI (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008).

FIGURA Nº 5.7
Organización modular del PCPI



3.5 MODALIDADES

La oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía podrá adoptar modalidades diferentes. En este sentido, podrán participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones Educativas (LOE, art. 30.5).

Corresponde a la Consejería competente en materia de educación la autorización para impartir PCPI, tanto a los centros docentes públicos y privados como a otras entidades o instituciones -solo módulos obligatorios (Orden 24 de junio, art. 8.1) adscrito a un centro docente público (Orden de 24 de junio, art. 8.2).

La Consejería competente en materia de educación autorizará, asimismo, PCPI Específicos dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en la modalidad ordinaria (Orden 24 de junio, art. 5.3).

3.6 FAMILIAS Y PERFILES PROFESIONALES

De conformidad con lo establecido en el artículo 22.3 del Decreto 231/2007, por el que se establece la ordenación obligatoria en Andalucía, los Programas de Cualificación Profesional Inicial responderán a un perfil profesional expresado a través de la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales, y la relación de cualificaciones y, en su caso, de unidades de competencia de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa.

Estos programas están organizados por familias profesionales y dentro de cada familia, por perfiles. El perfil profesional de cada programa de cualificación profesional inicial será establecido por Resolución de la Dirección General competente en materia de formación profesional inicial y contendrá (Orden 24 de junio de 2008):

- a) Identificación del mismo, que incluye denominación, nivel, duración en horas y familia profesional a la que pertenece.
- b) Competencia general.
- c) Competencias profesionales, personales, y sociales.
- d) Relación de cualificaciones y, en su caso, unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas.
- e) Entorno profesional.
- f) Currículo de los módulos específicos.
- g) Titulaciones del profesorado para la impartición de los módulos específicos y, en su caso, otros requisitos.

En la siguiente tabla se especifican los perfiles de cada una de las familias profesionales de los PCPI aprobados en Andalucía (Página web de la Junta de Andalucía⁸, 2011).

⁸<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/index.php/programas-de-cualificacion-profesional/perfiles-profesionales>

TABLA Nº 5.14

Familias y perfiles profesionales de los PCPI en Andalucía

FAMILIAS PROFESIONALES	PERFILES PROFESIONALES
Administración y Gestión	Auxiliar de Gestión Administrativa.
Agraria	Auxiliar de floristería. Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria. Auxiliar en viveros, jardines y parques.
Artes Gráficas	Operario de reprografía.
Comercio y Marketing	Auxiliar de comercio y almacén.
Edificación y Obra Civil	Ayudante de albañilería. Auxiliar en operaciones de acabado y pintura.
Electricidad y Electrónica	Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones.
Fabricación Mecánica	Operario de Soldadura y Construcciones Metálicas y Tecnoplásticas.
Hostelería y Turismo	Auxiliar de alojamientos turísticos y catering. Auxiliar de servicios en restauración. Ayudante de Cocina.
Imagen Personal	Auxiliar de Peluquería. Auxiliar en Técnicas estéticas.
Industrias Alimentarias	Operario de Industria Alimentaria.
Informática y Comunicaciones	Auxiliar Informático.
Instalación y Mantenimiento	Ayudante de Fontanería y Calefacción-Climatización.
Madera, Mueble y Corcho	Auxiliar de carpintería. Operario del corcho.
Marítimo Pesquera	Auxiliar de acuicultura.
Química	Auxiliar de laboratorio e industria química.
Textil, Confección y Piel	Auxiliar de reparación de calzado, marroquinería y realización de artículos de guarnicionería. Auxiliar de tapicería y entelados. Operaciones de cortinaje y complementos de decoración. Operaciones de lavandería y arreglos de artículos textiles.
Transporte y Mantenimiento de vehículos	Auxiliar de mantenimiento de vehículos.
Vidrio y Cerámica	Auxiliar de manufactura cerámica.

3.7 DURACIÓN

Los PCPI tienen una duración mínima de 1800 horas repartidas en dos cursos académicos, cada uno de 900 horas como mínimo. La tabla nº 5.15 recoge la distribución de estas horas en los distintos módulos del programa.

TABLA N° 5.15
Duración de los PCPI

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
<p>Se impartirán los módulos obligatorios, con la siguiente distribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Módulos profesionales: 18 horas b) Módulo de proyecto emprendedor: 5 horas c) Módulo de participación y ciudadanía: 4 horas d) Módulo de libre configuración: 2 horas e) Tutoría lectiva: 1 hora f) Módulo de Formación en Centros de trabajo: mínimo 100 horas (una vez superados los módulos anteriores). 	<p>Se impartirán los módulos voluntarios, con el siguiente horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Módulo de comunicación: 10 horas b) Módulo social: 5 horas c) Módulo científico-tecnológico: 14 horas (4 al proyecto técnico) d) Tutoría lectiva: 1 hora

En relación a los módulos obligatorios del primer curso, la carga lectiva semanal de 30 horas se distribuye en los módulos específicos y los de formación general. La mayor parte del tiempo se dedica a los módulos específicos asociados a unidades de competencias, que ocupan un máximo de 18 horas a la semana distribuidas en función del perfil profesional del programa. El resto de horas se destina al resto de módulos: 5 horas para el proyecto emprendedor, 4 horas para participación y ciudadanía y 2 horas para libre configuración. Una hora a la semana está dedicada a tutoría.

Además, el alumno en este primer curso tiene que realizar prácticas en empresas, una vez que ha superado los módulos anteriores. El módulo de formación en centros de trabajo tiene una duración mínima de 100 horas para todos los perfiles profesionales, en las que se incluyen las horas que el alumno emplea en las empresas correspondientes y las destinadas a tutoría en el centro educativo en el que cursa el PCPI.

Por último, los módulos voluntarios cuentan con una carga lectiva semanal, durante el segundo año del programa, de 30 horas semanales, una de ellas está dedicada a la tutoría con los alumnos y el resto de horas distribuidas en los diferentes módulos. El mayor número de horas están destinadas al módulo científico-tecnológico, con una carga lectiva de 14 horas, 4 de ellas destinadas al proyecto técnico, seguido del módulo de comunicación, con una carga lectiva de 10 horas. El módulo social tan sólo cuenta con 5 horas semanales.

3.8 EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y TITULACIÓN

El alumno tendrá que conseguir una calificación positiva (se calificará de 1 a 10) en cada uno de los módulos obligatorios y ser apto en el módulo de formación en el centro

de trabajo, para superar el primero de los cursos. En caso de que el alumno no supere alguno de los módulos obligatorios, tendrá la oportunidad de repetir una sola vez y cursará la totalidad de los módulos.

Del mismo modo, el alumno que supere el segundo curso obtendrá el título de Secundaria Obligatoria, es decir, si alcanza una calificación positiva en todos los módulos voluntarios. Se podrá repetir una sola vez en caso de que el alumno no supere alguno de los módulos.

TABLA Nº 5.16
Evaluación, calificación, certificación y titulación de los PCPI

	MÓDULOS OBLIGATORIOS	MÓDULOS VOLUNTARIOS
Evaluación y calificación	<p>1. La evaluación del proceso de aprendizaje en estos módulos será continua, siendo los criterios de evaluación el referente fundamental para valorar la adquisición de competencias básicas y profesionales.</p> <p>2. A lo largo del curso se realizarán al menos tres sesiones de evaluación.</p> <p>3. Antes del comienzo del módulo de formación en centros de trabajo, el equipo docente celebrará una sesión de evaluación en la que valorará el proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y decidirá quiénes por haber superado todos los módulos obligatorios pueden realizar dicha fase y, en su caso, quiénes deben permanecer en el aula reforzando las competencias básicas o profesionales.</p> <p>4. Una vez finalizado el módulo de formación en centros de trabajo, el equipo docente llevará a cabo la evaluación final del primer curso del programa y la calificación del mismo.</p>	<p>1. La evaluación del proceso de aprendizaje y la calificación de estos módulos se llevarán a cabo conforme a lo establecido en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad autónoma de Andalucía.</p> <p>2. En la sesión de evaluación final de los módulos voluntarios del programa se decidirá la calificación final de cada uno de ellos.</p>
Certificación	<p>El alumnado que supere los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial obtendrá una certificación académica. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, pudiendo el alumnado solicitar la convalidación para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad.</p>	<p>El alumno o alumna que haya cursado los módulos voluntarios de un programa recibirá una certificación de los módulos superados, a los oportunos efectos de equivalencias y exenciones.</p>
Titulación	<p>Cuando un alumno o alumna haya superado todos los módulos que integran un programa de cualificación profesional inicial será propuesto para el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p>	

El alumno que supere la totalidad de los módulos ofertados en los dos cursos académicos obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El alumno que tan sólo curse el primer curso y supere todos sus módulos, obtendrá una certificación académica, que tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas, para la obtención del certificado de profesionalidad. La obtención de este certificado permite al alumno estar exento de hacer una parte de la prueba de acceso a la Formación Profesional de Grado Medio. Por último, el alumno que curse el segundo año y no supere todos los módulos, recibirá un certificado con los módulos que haya superado.

4 PANORAMA GENERAL DE LOS PCPI A TRAVÉS DE LAS GRANDES CIFRAS

A continuación se describen algunos datos comparativos globales sobre el programa, ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), desde su implantación en el Sistema Educativo Español, se analizan los datos sobre el PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por último, los datos en la provincia de Granada.

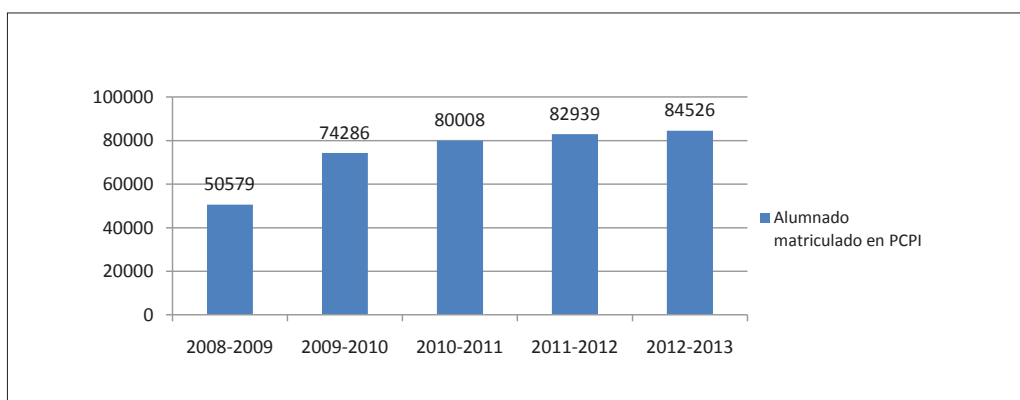
4.1 ALGUNOS DATOS COMPARATIVOS GLOBALES SOBRE EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

En este apartado se describen y analizan los datos correspondientes al Programa de Cualificación Profesional Inicial en el Sistema Educativo Español:

- Evolución de los alumnos matriculados en el programa desde el curso académico 2008-2009 en función del sexo y la titularidad del centro al que está adscrito.
- Evolución del alumnado extranjero en el PCPI y en anteriores PGS.
- Comparación de los datos sobre el número de alumnos matriculados por Comunidades Autónomas en función del sexo, tipo de programa (aulas profesionales, talleres profesionales, talleres específicos de educación especial) y curso.
- Tasas de escolarización en el programa por edad.
- Alumnado matriculado en PCPI según la procedencia.

En primer lugar, se presentan los datos correspondientes al número de alumnos matriculados en los PCPI desde el curso académico 2008-2009 y su evolución hasta el presente curso académico 2012-2013.

GRÁFICO N° 5.1
Evolución de alumnos matriculados en PCPI



Como puede observarse en el gráfico n° 5.1, los datos muestran un aumento sostenido de alumnos matriculados desde su origen. En el curso escolar 2009-2010 se produce un incremento notable de alumnos matriculados en el programa, 23.707 alumnos más que en el año de su implantación en el Sistema Educativo Español. Según los datos ofrecidos por el MECD, se prevé un aumento del número de alumnos para el presente curso de 1.587 matriculas más que el pasado curso 2011-2012, lo que supone un incremento del 1,9%.

Por otra parte, la siguiente tabla muestra el porcentaje de alumnos matriculados en el programa en función del sexo.

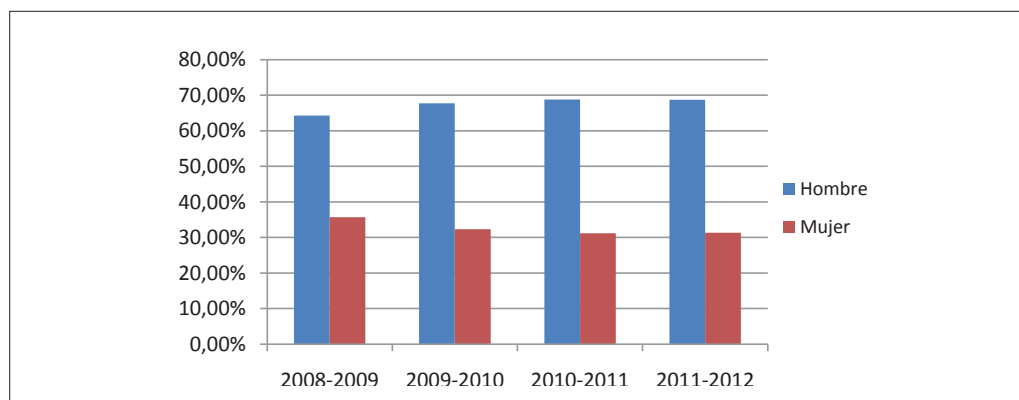
TABLA N° 5.17
Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por sexo

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Hombre	64,3%	67,7%	68,8%	68,7%
Mujer	37,5%	32,3%	31,2%	31,3%

Los valores porcentuales de los alumnos que están matriculados en el PCPI son siempre mayores en el caso de los alumnos que los referidos a las alumnas. Las mayores diferencias por sexo se observan en el curso académico 2010-2011, con un 68,8% de hombres frente al 31,2% de mujeres y en el curso siguiente (2011-2012) con porcentajes similares. Los datos se muestran en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 5.2

Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por sexo



Los datos nacionales muestran un aumento sostenido del número de alumnos adscritos en centros públicos. En el pasado curso académico 2011-2012, el 77,9% de los alumnos pertenecía a un centro público y el 22,1% restante a centros concertados o privados. Los datos, desde el curso escolar 2008-2009, se recogen en la siguiente tabla:

TABLA N° 5.18

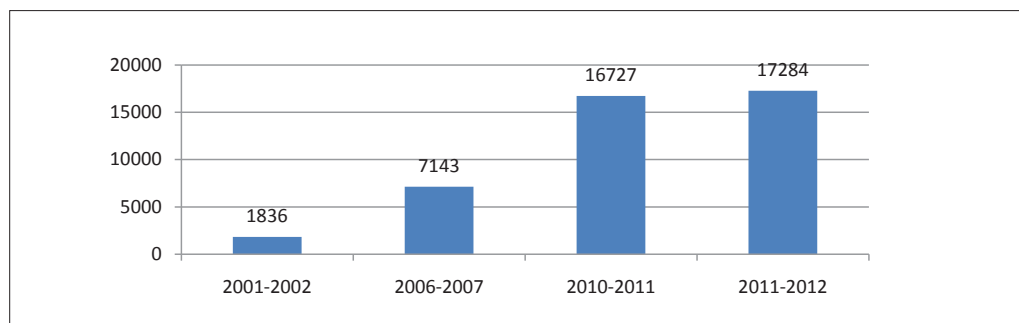
Porcentaje de alumnos matriculados en PCPI por titularidad del centro

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Centros públicos	75%	75,5%	77%	77,9%
Enseñanza concertada y privada no concertada	25%	24,5%	23%	22,1%

Además, el MECD ofrece datos sobre la evolución del alumnado extranjero matriculado en este tipo de programas. En concreto, los datos correspondientes a los cursos 2001-2002 y 2006-2007 se refieren al PGS, y los datos de los cursos 2010-2011 y 2011-2012 se refieren al PCPI.

GRÁFICO N° 5.3

Evolución alumnado extranjero matriculado en PCPI-PGS



Como se puede observar en el gráfico anterior, el aumento del número de alumnos extranjeros en el PCPI es notable. En el curso 2010-2011 fueron matriculados 16.727 alumnos extranjeros en el PCPI, 9.584 alumnos más que en PGS en el curso 2006-2007. Este aumento se mantiene en el pasado curso, con un total de 17.284 alumnos extranjeros en las aulas de PCPI.

Los datos generales disponibles sobre PCPI para el curso escolar 2011-2012 del que se ocupa el estudio, ofrece una visión comparada sobre el número de alumnos matriculados en estos programas por Comunidad Autónoma. Andalucía es la Comunidad con mayor número de matriculas en el curso pasado (16.627 alumnos), seguida de la Comunidad Valenciana con un total de 10.500 alumnos y de la Comunidad de Madrid con 10.354 alumnos. Como se puede observar en la tabla nº 5.19, el porcentaje de mujeres matriculadas en el curso 2010-2011 oscila, según la Comunidad Autónoma, entre el 25,1% en Cantabria, y el 34,3% en Baleares y el 37,9% en Ceuta. La media de mujeres matriculadas en PCPI en España es del 31,3%. En relación al tipo de programa, el 77,7% de la media total de alumnos del país está matriculado en aulas profesionales de centros educativos, el 18,2% en talleres profesionales en actuaciones y el 4,1% restante en talleres específicos de educación especial. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el 94,3% está matriculado en aulas profesionales de centros educativos, el 5% en talleres y el 0,7% en talleres específicos. Por otra parte, un 27,7% de los alumnos de PCPI de toda España cursa los módulos voluntarios. La Comunidad Autónoma con un menor porcentaje de alumnos que deciden continuar con el segundo curso del programa es Aragón (el MECED no ofrece estos datos en Cataluña y Galicia), frente al 61,7% del País Vasco. En Andalucía el 31,8% de los alumnos continúan con la formación en segundo de PCPI.

TABLA Nº 5.19
Alumnado de PCPI por Comunidades Autónomas. Curso 2011-2012⁹

	TOTAL	Sexo	% Tipo de programa			% Alumnado que cursa módulos voluntarios	Tasa bruta de pob. que finaliza módulos voluntarios ¹⁰
		% Mujeres	Aulas Profes. (Centros)	Talleres Profes. (Actuaciones y/o centros)	Talleres Específicos E. Especial		
TOTAL	82.939	31,3	77,7	18,2	4,1	27,7	1,9
Andalucía	16.627	29,7	94,3	5,0	0,7	31,8	2,9
Aragón	1.820	29,6	72,8	19,2	7,9	6,4	1,5
Asturias	661	28,6	77,5	20,7	1,8	15,3	0,2
Baleares	2.113	34,3	81,7	15,8	2,5	28,8	3,0
Canarias	4.030	31,6	83,2	9,9	6,9	58,5	3,6
Cantabria	1.040	25,1	71,9	23,7	4,4	14,1	2,2
Castilla y León	5.371	30,6	68,4	24,4	7,2	24,3	2,2
Castilla-La Mancha	5.739	31,7	89,3	9,1	1,6	30,6	3,0

⁹Los datos por sexo, tipo de programa y módulos voluntarios corresponden al curso 2010-2011.

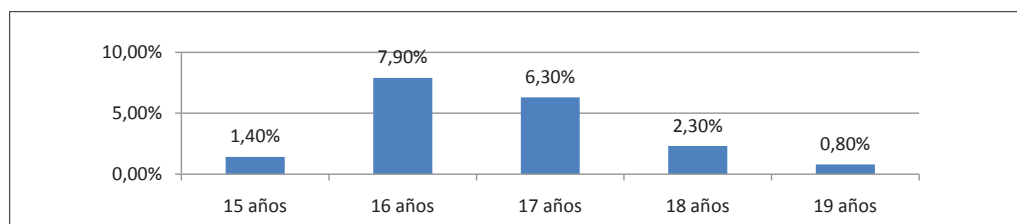
¹⁰Datos del curso 2009-2010. Relación porcentual del alumnado que finaliza los módulos voluntarios y es propuesto para el título de Graduado en ESO y la población total de 17 años.

Cataluña	7.047	31,8	..	..	..	..	..
Comunidad Valenciana	10.500	33,1	..	..	1,6	7,4	1,7
Extremadura	1.934	28,5	76,8	14,3	8,9	40,7	3,0
Galicia	4.043	30,8	58,8	38,6	2,6	..	0,0
Madrid	10.354	33,5	77,5	16,2	6,3	17,2	1,6
Murcia	3.944	32,5	70,0	25,4	4,6	22,8	2,5
Navarra	1.060	26,0	34,4	50,8	14,8	28,8	0,3
País Vasco	4.404	28,0	46,4	52,0	1,6	61,7	3,2
La Rioja	1.047	33,1	89,9	8,9	1,3	30,4	6,5
Ceuta	746	37,9	51,9	45,2	2,9	21,9	6,5
Melilla	459	31,2	98,5	0,0	1,5	52,6	6,1

Los últimos datos ofrecidos por el MECD (2013a) muestran que el pasado curso 2012-2013, fueron matriculados un total de 84.297 alumnos en el PCPI, 1358 alumnos más que en 2011-2012 (curso en el que se aplicaron los cuestionarios).

Otro dato de especial interés para el estudio es conocer las tasas de escolarización en PCPI por edad. Los datos ofrecidos por el MECD (2013a) al respecto están recogidos en el gráfico nº 5.4.

GRÁFICO Nº 5.4
Tasas de escolarización en PCPI por edad. Curso 2011-2012



Como se puede observar, la mayoría de los alumnos matriculados en PCPI en todo el territorio nacional tiene una edad de 16 años (7,90%), seguido de los alumnos de 17 años (6,30%).

Por último, el 68,9% de los alumnos matriculados en PCPI en el curso escolar 2010-2011 procedía de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el 10,3% estaba desescolarizado, el 1,4% cursaba educación especial y un 19,4% procedía de otra situación diferente a las anteriores. Los porcentajes son similares en función del sexo de los alumnos (tabla nº 5.20).

TABLA Nº 5.20
Alumnado matriculado en PCPI por procedencia. Curso 2011-2012 (%)

	TOTAL	Hombres	Mujeres
TOTAL	100,0	100,0	100,0
Cursaba ESO	72,4	71,4	74,6
Cursaba E. Especial	1,3	1,2	1,4
Desescolarizados	8,4	8,7	7,6
Otras situaciones	18,0	18,7	16,4

En definitiva, hay un aumento sostenido del número de matriculas en estos programas desde su origen, la mayoría de los alumnos de PCPI son hombres, pertenece a un PCPI de un centro público, tiene 16 años y proviene de la ESO. Por otra parte, el número de alumnos extranjeros adscritos al programa es cada vez mayor.

4.2 LOS PCPI EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA Y EN LA PROVINCIA DE GRANADA

Centrando la atención en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la siguiente tabla recoge los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta sobre el número de alumnos matriculados en PCPI en las distintas provincias andaluzas por titularidad de centro, sexo y curso, en el curso pasado curso escolar.

TABLA Nº 5.21
Número de alumnos de PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía por titularidad de centro, sexo, curso y provincia (Curso 2011-2012)

	Primero			Segundo			TOTAL
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Almería							
Público	478	176	654	263	83	346	
Concertado	28	32	60	21	16	37	
Total	506	206	714	284	99	383	1.097
Cádiz							
Público	876	378	1.254	481	230	711	
Concertado	284	130	414	196	112	308	
Total	1.160	508	1.668	677	342	1.019	2.687
Córdoba							
Público	697	275	972	448	174	622	
Concertado	149	87	236	90	46	136	
Total	846	362	1.208	538	220	758	1.966
Granada							
Público	597	234	831	294	138	432	
Concertado	208	96	304	123	39	162	
Total	805	330	1.135	417	177	594	1.729
Huelva							
Público	422	133	555	274	93	367	
Concertado	120	63	183	55	16	71	
Total	542	196	738	329	109	438	1.095
Jaén							
Público	400	156	556	268	103	371	
Concertado	84	17	101	57	12	69	
Total	484	173	657	325	115	440	1.097
Málaga							
Público	999	474	1.473	577	270	847	
Concertado	197	82	279	140	57	197	
Total	1.196	556	1.752	717	327	1.044	2.796
Sevilla							
Público	1.137	460	1.597	537	249	786	
Concertado	348	180	528	169	70	239	
Total	1.485	640	2.125	706	319	1.025	3.150
Andalucía							
Público	5.606	2.286	7.892	3.142	1.340	4.482	
Concertado	1.418	687	2.104	851	368	1.219	
Total	7.024	2.973	9.997	3.993	1.708	5.701	15.854

En el curso escolar 2011-2012 se matricularon en PCPI un total de 15.854 alumnos, el 63,05% en primer curso y el 35,95% en segundo curso. El 69,5% de los matriculados son hombres y el 30,5% son mujeres. La provincia con mayor número de alumnos en PCPI es Sevilla con un total de 3.150 alumnos, seguido de Málaga con 2.796 y Cádiz con 2.687 alumnos. La provincia con menor número de alumnos en el programa es Huelva con 1.095 matrículas.

La provincia de Granada tiene un total de 1.729 alumnos matriculados en PCPI, de los cuales el 65,5% son de primer curso y el 34,5% de segundo. De estos alumnos, el 73% está matriculado en centros públicos y el 27% restante en centros concertados. Los centros privados no contemplan entre su oferta educativa Programas de Cualificación Profesional Inicial. La mayoría de los alumnos matriculados son hombres (70,67%).

La oferta educativa de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros educativos públicos de la provincia de Granada, para el pasado curso 2011-2012, fue la siguiente (Asesoría de Actividades Estudiantiles. Servicio de Ordenación Educativa. Delegación Provincial de Educación, 2011):

TABLA Nº 5.22

**Oferta educativa pública presencial de Granada y provincia.
Curso académico 2011/2012**

LOCALIDAD	CENTRO	PERFIL PROFESIONAL DE PCPI
Albolote	IES Aricel	Auxiliar informático
Alhama de Granada	IES La Contraviesa	Auxiliar de mantenimiento de vehículos
Almuñecar	IES Al-Andalus	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
Almuñecar	IES Antigua Sexi	Auxiliar gestión administrativa
Almuñecar	IES Puerta del Mar	Auxiliar informático
Armillá	IES Alba Longa	Auxiliar informático
Armillá	IES Luis Bueno Crespo	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar de gestión administrativa
Atarfe	IES Ilíberis	Auxiliar informático
Atarfe	IES Vega de Atarfe	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
Baza	IES Alcrebite	Auxiliar informático
Baza	IES José de Mora	Auxiliar gestión administrativa
Baza	IES Pedro Jiménez Montoya	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
Cogollos Vega	IES Emilio Muñoz	Auxiliar en viveros, jardines y parques
Churriana de la Vega	IES Federico García Lorca	Auxiliar en viveros, jardines y parques
Dúrcal	IES Alonso Cano	Auxiliar informático
Dúrcal	IES Valle de Lecrín	Auxiliar gestión administrativa
Granada	IES Ángel Ganivet	Operador en reprografía
Granada	IES Aynadamar	Auxiliar de peluquería

Granada	IES Cartuja	Auxiliar gestión administrativa
Granada	IES Pol. Hermenegildo Lanz	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar de mantenimiento de vehículos Auxiliar informático
Granada	IES Hurtado de Mendoza	Ayudante de cocina Auxiliar de servicios en restauración Auxiliar de alojamientos turísticos y catering
Granada	IES La Paz	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
Granada	IES Padre Manjón	Auxiliar gestión administrativa
Granada	IES Veleta	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
Granada	IES Virgen de las Nieves	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Ayudante de mantenimiento de vehículos
Granada	IES Zaidín-Vergeles	Auxiliar gestión administrativa
Guadahortuna	IES Isabel La Católica	Auxiliar de carpintería
Guadix	IES ACCI	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar de peluquería
Guadix	IES Padre Poveda	Auxiliar informático
Huésca	IES Alquivira	Ayudante de mantenimiento de vehículos
Huetor Tájar	IES Américo Castro	Auxiliar de gestión administrativa
Íllora	IES Diego de Siloé	Ayudante de mantenimiento de vehículos Auxiliar gestión administrativa
Iznalloz	IES Montes Orientales	Ayudante de mantenimiento de vehículos Auxiliar gestión administrativa
Loja	IES Alfaguara	Auxiliar informático
Loja	IES Moraima	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Operario de cortinaje y complementos decorativos
Montefrío	IES Hiponova	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar gestión administrativa
Motril	IES Francisco Javier de Burgos	Auxiliar informático
Motril	IES La Zafra	Auxiliar gestión administrativa
Órgiva	IES Alpujarra	Auxiliar gestión administrativa
Pinos Puente	IES Cerro de los Infantes	Auxiliar de fontanería y calefacción-climatización
Santa Fe	IES Hispanidad	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar gestión administrativa
Salobreña	IES Mediterráneo	Auxiliar de servicios en restauración

La oferta educativa de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros concertados de la provincia de Granada, para el pasado curso 2011-2012, fue la siguiente (Asesoría de Actividades Estudiantiles. Servicio de Ordenación Educativa. Delegación Provincial de Educación, 2011):

TABLA Nº 5.23

Oferta educativa concertada presencial de Granada y provincia.
Curso académico 2011/2012

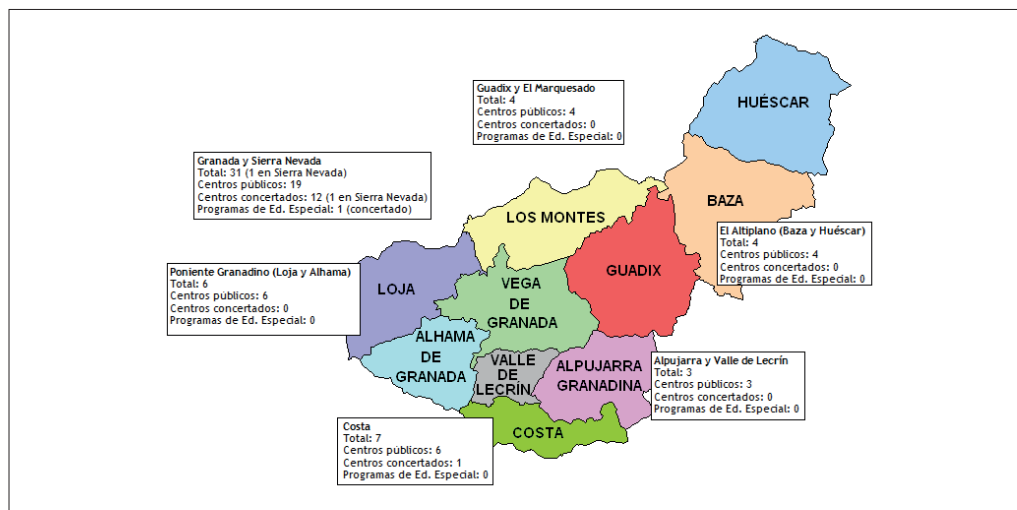
LOCALIDAD	CENTRO	PCPI
Granada	CC Ave M ^a Casa Madre	Auxiliar de viveros, jardines y parques Ayudante de cocina
Granada	CC Ave M ^a San Cristóbal	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas Auxiliar gestión administrativa
Granada	CC Ciudad de los Niños	Ayudante de mantenimiento de vehículos
Granada	CC Jorbalán	Auxiliar de peluquería
Granada	CC Juan XXIII Chana	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas
Granada	CC Juan XXIII Zaidín	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas
Granada	CC Ramón y Cajal	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas Auxiliar gestión administrativa
Granada	CC San Juan Bosco	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas Auxiliar gestión administrativa
Granada	CC Amor de Dios	Auxiliar de gestión administrativa
Granada	CC Sagrada Familia	Auxiliar de Peluquería Alumnado sordo
Maracena	CC Sagrado Corazón	Auxiliar gestión administrativa
Motril	CC San Agustín	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas
La Zubia	CC La Blanca Paloma	Auxiliar de peluquería

En la provincia de Granada hay un total de 13 centros concertados que tienen entre su oferta educativa Programas de Cualificación Profesional Inicial, de los cuales 10 están en la capital y el resto en otras localidades.

La siguiente figura muestra la distribución por comarcas de los centros con PCPI en la provincia de Granada.

FIGURA Nº 5.8

Distribución de los centros educativos con PCPI en la provincia de Granada



La capital es la zona donde hay más centros (30) con PCPI, seguido de la costa (7), poniente granadino (6), Guadix (4), Baza y Huéscar (4), Alpujarra y Valle de Lecrín (3) y por último, Sierra Nevada (1).

La tabla nº 5.24 recoge el número de alumnos de PCPI por el perfil profesional cursado y el sexo, en el curso escolar 2011-2012.

TABLA Nº 5.24

Número de alumnos de PCPI en centros de la provincia de Granada por perfil profesional y sexo (Curso 2011-2012)

	Público			Concertado			TOTAL
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Auxiliar de alojamientos turísticos y catering	8	8	16	-	-	-	16
Auxiliar de carpintería	13	-	13	-	-	-	13
Auxiliar de comercio y almacén	-	-	-	11	5	16	16
Auxiliar de gestión administrativa	187	174	361	101	63	164	525
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	242	50	292	139	16	155	447
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	140	20	160	33	2	35	195
Auxiliar de peluquería	8	39	47	4	35	39	86
Auxiliar de reprografía	8	4	12	-	-	-	12
Auxiliar de servicios de restauración	46	15	61	-	-	-	61
Auxiliar en viveros, jardines y parques	33	9	42	20	3	23	65
Auxiliar informático	164	47	211	-	-	-	211
Auxiliar de cocina	12	3	15	23	11	34	49
Ayudante de fontanería y calefacción-climatización	22	-	22	-	-	-	22
Operaciones de cortinaje y complementos de decoración	8	3	11	-	-	-	11
TOTAL	891	372	1.263	331	135	466	1.729

El perfil profesional con mayor número de matriculados es el de “auxiliar de gestión administrativa” con 525 alumnos, seguido del perfil de “auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones” con 447 alumnos. El siguiente perfil profesional con más alumnos es el de “auxiliar informático” con 211 matriculas. “Auxiliar de mantenimiento de vehículos” también tiene un importante número de alumnos matriculados con un total de 195.

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.....	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
2.....	MUESTRA Y PARTICIPANTES
3.....	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
4.....	ANÁLISIS DE LOS DATOS
5.....	CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN
6.....	CRONOGRAMA DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los diferentes elementos que constituyen el proceso metodológico aplicado en la investigación y su relación con los objetivos de investigación propuestos en el primer capítulo.

En primer lugar, se explica el diseño de la investigación, qué enfoque metodológico se ha utilizado y las fases seguidas durante el desarrollo del estudio. A continuación, se describen los sujetos que han formado parte de la investigación, y en el tercer apartado se detalla el proceso de recogida de información e instrumentos utilizados en el estudio. En el siguiente punto se especifica el modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos, así como los criterios de rigor de la investigación. Por último, se presenta una tabla-resumen (cronograma de investigación) del proceso de actuación seguido.

Para comenzar a desarrollar este capítulo es necesario recordar el propósito y los objetivos perseguidos en el estudio, ya que estos van a guiar todo el proceso.

La investigación tiene como finalidad describir y valorar el Programa de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada. Este objetivo general del estudio guía el proceso de investigación y se concreta en una serie de objetivos específicos:

- Conocer la realidad socioeducativa del PCPI de los centros educativos de la provincia, públicos y concertados (la provincia de Granada no cuenta con centros privados que oferten este programa).
- Conocer las opiniones e inquietudes del profesorado que imparte el PCPI en relación con la utilidad del mismo en el contexto socioeducativo actual, centrando la atención en aquellos aspectos que condicionan o pueden condicionar el éxito o el fracaso del programa.
- Determinar qué variables o elementos, en relación a los puntos anteriores, pudieran considerarse especialmente relevantes, con vistas a la mejora y desarrollo del PCPI.
- Estudiar las expectativas de futuro del alumnado de estos programas, es decir, analizar en qué medida los alumnos prefieren continuar su formación en un ciclo formativo, continuar cursando segundo de PCPI o acceder al mundo laboral.
- Por último, analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado del programa y los diferentes módulos (estructura modular del PCPI), haciendo especial hincapié en el módulo de Formación en Centros de Trabajo y los Módulos voluntarios (segundo curso de PCPI).

Teniendo en cuenta estos objetivos, el diseño seguido en la investigación es el siguiente:

1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Una tendencia metodológica importante es la integración de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, enfoque conocido como métodos híbridos o mixtos de investigación “*mixed methods research*” (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010). De acuerdo con los objetivos que van a guiar el proceso de investigación, se considera oportuno utilizar esta metodología híbrida o mixta (Molina y otros, 2012), es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo.

Varios autores proporcionan distintas definiciones en relación al concepto de investigación híbrida. Tashakkori y Creswell (2007) definen este tipo de investigación como “*aquella en la que el investigador recoge y analiza datos, integra los resultados y establece inferencias utilizando métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio*”. Creswell y Plano Clark (2007) señalan que “*la investigación híbrida, como método, se centra en recoger, analizar e integrar datos cuantitativos y cualitativos. En otras palabras, se trata de combinar la recogida de datos cuantitativos y cualitativos y su análisis en un mismo estudio*”. En este sentido, Johnson et al. (2007) destaca que “*en la investigación híbrida el investigador o equipo de investigadores combina elementos de las aproximaciones de investigación cuantitativa y cualitativa (por ejemplo, uso de técnicas de recogida de datos, de análisis y de inferencia cuantitativas y cualitativas) con el propósito de una comprensión profunda y corroboración*”.

En esta línea, la investigación que aquí se presenta muestra la lógica de la combinación de metodologías y la obtención e interpretación, tanto secuencial como simultánea, de datos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cualitativos no solo van a permitir la comprensión de los aspectos discursivos y conductuales de los sujetos en estudio, sino que se presentan como un soporte ineludible a la hora de dar sentido a los datos cuantitativos (Cohen y Manion, 2002; Merlino y Martínez, 2007).

Este proceso metodológico dota de validez interna o “credibilidad”, ya que recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información y proporcionar una mayor profundidad a la investigación. El uso de métodos múltiples o “*multimétodo*” contrasta con la aproximación de un método único omnipresente pero generalmente más vulnerable.

En este caso, se ha optado por combinar datos cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación de dos tipos de cuestionarios (dirigidos al profesorado y alumnado de PCPI)

y datos cualitativos recabados a través de entrevistas a profesores de PCPI.

1.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez se ha clarificado el enfoque metodológico de la investigación, el siguiente paso es decidir el tipo de diseño para establecer así las distintas fases en el proceso de la investigación. Respecto a los tipos de diseño, existen dos factores principales que ayudan a determinar varios tipos de diseños híbridos (Creswell, 2003; Morgan, 1998; Morse, 1991):

- a) Un factor es la prioridad o importancia, ya que en un estudio híbrido el investigador puede dar la misma prioridad o importancia a las partes cuantitativa y cualitativa, o bien otorgar mayor prioridad o relevancia a una de ellas.
- b) El otro factor es el proceso de recogida de datos. Esta implantación se refiere a la secuencia con que el investigador recoge los datos cuantitativos y cualitativos, es decir, seguir un diseño “*simultáneo, concurrente o paralelo*” que consiste en recoger la información al mismo tiempo, o por el contrario, obtener los datos en diferentes fases siguiendo un diseño “*secuencial o en dos fases*”.

Cada diseño es representado por Morse (1991) en su sistema, utilizando para la parte cuantitativa la abreviatura “quan”, y “qual” para la parte cualitativa. Además, cuando existe un método dominante o con mayor peso, este se representa con letras mayúsculas “QUAN o QUAL”, y en letras minúsculas cuando el método es menos importante. Por otra parte, el símbolo “+” se refiere a un diseño simultáneo y el símbolo “->” se refiere a un diseño secuencial. Esta idea se desarrolla más adelante en el sub-apartado de “Triangulación de la investigación”. Desde esta perspectiva, la investigación sigue un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo utilizado: **QUAN -> qual**.

- **QUAN:** De un lado, un procedimiento cuantitativo basado en el diseño, elaboración, aplicación y análisis de datos derivados de la cumplimentación de un cuestionario por parte de los docentes y alumnos que participan en el PCPI de la provincia de Granada. Con estos datos, se aplican estudios estadísticos con el fin de clarificar, sintetizar y simplificar la cuantificación de los mismos, procediendo a la representación de cada una de las gráficas alusivas a cada categoría o variable analizada (tercera parte “*análisis y discusión de los resultados*”).
- **Qual:** se establece un procedimiento de estudio cualitativo basado en el análisis de las descripciones, manifestaciones y declaraciones recogidas de las diferentes

entrevistas que se llevan a cabo con docentes de PCPI o PCPI+PGS.

Creswell y Plano Clark (2007) proponen otro tipo de clasificación, relacionada con la anterior, que distingue tres diseños principales: *de convergencia*, *explicativo* y *exploratorio*.

El *diseño de convergencia* pretende obtener y analizar datos cuantitativos y cualitativos sobre el mismo fenómeno para una mejor comprensión del problema de investigación, con el propósito principal de aumentar la validez de los resultados si se encuentra una convergencia de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, aunque podría ocurrir que hubiese una divergencia en los resultados obtenidos por ambos métodos. Este no es el caso de la investigación que aquí se presenta puesto que en este diseño, las partes cuantitativa y cualitativa tienen la misma importancia, y por tanto no domina ninguna de ellas. Además, el diseño suele ser simultáneo o concurrente, en tanto que los datos cuantitativos y cualitativos suelen recogerse y analizarse de forma paralela al mismo tiempo. Siguiendo la clasificación de Morse (1991) se trataría de un diseño QUAN+QUAL.

El *diseño explicativo* se realiza en dos etapas, y consiste en recoger y analizar en primer lugar datos cuantitativos y, seguidamente, recoger y analizar datos cualitativos para ayudar a explicar o profundizar en los resultados cuantitativos obtenidos. Siguiendo esta clasificación, esta investigación responde a un diseño explicativo ya que la idea de la que parte es que con la parte cuantitativa se pueden proporcionar unos resultados generales del problema de investigación, y que la siguiente parte cualitativa va a ser necesaria para refinar, explicar o extender esa visión general. Por tanto, se da mayor prioridad o relevancia a la parte cuantitativa y con una recogida de datos secuencial. Siguiendo la clasificación de Morse (1991) se trataría de un diseño QUAN -> qual.

Por último, el *diseño exploratorio* tiene como propósito explorar, en primer lugar, un fenómeno o problema de investigación, y a continuación utilizar este análisis exploratorio previo para llevar a cabo un análisis con el otro método. Este no es el caso del presente estudio porque el análisis exploratorio previo se suele desarrollar mediante investigación cualitativa, mientras que la segunda parte normalmente es la cuantitativa. Al igual que el diseño explicativo, el diseño exploratorio también utiliza dos fases utilizando un diseño secuencial, y la prioridad de ambos métodos puede ser distinta (un método dominante, normalmente el cuantitativo, y otro menos importante, normalmente el cualitativo) o tener ambas fases la misma importancia.

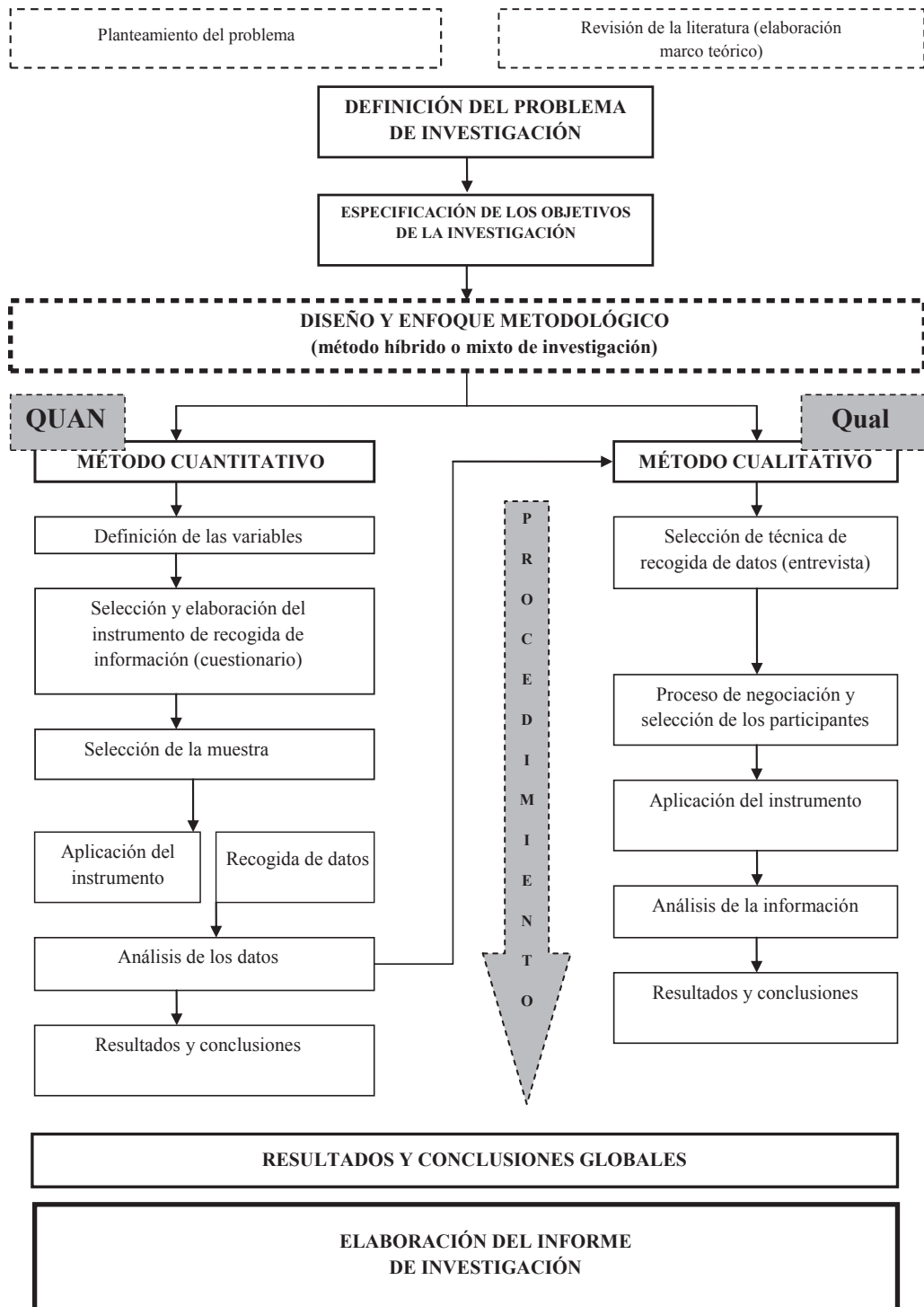
Por otra parte, en los diferentes manuales al uso que tratan sobre investigación educativa (Albert, 2007; Bisquerra, 1996; Buendía y otros, 1993 y 1999; Colás y Buendía,

1994; Sevillano y otros, 2007), se hace referencia a una serie de fases, a modo de pasos a seguir, para llevar a cabo una investigación en el ámbito educativo:

- Delimitar el tema o problema de investigación
- Revisión de la literatura
- Formulación de los objetivos o hipótesis de la investigación
- Selección del método de recogida de datos
- Análisis de los datos recogidos
- Presentación de los resultados
- Conclusiones

La siguiente figura representa el proceso seguido en la investigación, de acuerdo con los objetivos propuestos al comienzo del estudio, el enfoque metodológico empleado y las distintas fases a seguir en la investigación educativa.

FIGURA N° 6.1
Proceso seguido en la investigación



Una vez se ha definido el diseño de la investigación, a continuación se describe la muestra del estudio, el proceso de muestreo utilizado, el tamaño de la muestra y los participantes en las entrevistas o muestra cualitativa.

2 MUESTRA. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una acción importante en el diseño de una investigación es determinar los sujetos con los que se llevará a cabo el estudio. Para ello, es necesario delimitar el ámbito de la investigación, definiendo una población para posteriormente establecer la muestra del estudio. A continuación, se detalla el proceso de selección de las muestras y se describen los sujetos que constituyen la muestra cuantitativa y los sujetos que han sido entrevistados o muestra cualitativa.

2.1 TAMAÑO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA CUANTITATIVA

Así, la población que da paso a la selección de la muestra del estudio está constituida por todos los profesores y alumnos que forman parte del Programa de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada. El número de profesores que imparten clase en este programa en la provincia es de un total de 345 y el número de alumnos matriculados al comienzo del curso académico 2011/2012 en estos programas fue de 1729. Los cuestionarios se aplicaron durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2011/2012. En ese periodo una parte de los alumnos se encontraba realizando las prácticas (Módulo de Formación en Centros de Trabajo) y como comentan la mayoría de directores, hay alumnos que abandonan el programa al comienzo de curso.

Para este estudio toda la población fue invitada a cumplimentar los cuestionarios, y se obtuvieron un total de 213 respuestas en el caso de los profesores del programa, que representa el 62,13% de la población y de 803 respuestas en el caso de los alumnos, que representa el 46,44% de la población. En el siguiente apartado se describe la muestra de estudio.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA CUANTITATIVA

La descripción detallada de la muestra de la investigación se realiza en los dos primeros capítulos del apartado de análisis y discusión de los resultados. Aquí se presenta un breve resumen de los sujetos que han formado parte de la investigación:

En relación al **profesorado de PCPI** de la provincia de Granada, la muestra está formada por 213 sujetos de los que el 50,2% (107) son hombres y el 49,8% (106) son

mujeres. Sus edades oscilan entre los intervalos de edad “menos de 30 años” y “más de 60 años”, siendo el intervalo de edad con mayoría de profesores “entre los 41 y 50” (36,2%); el 35,7% “entre 30 y 40 años”; el 21,1% “entre los 51 y 60 años”; el 5,6% “menos de 30 años”; y por último, el 1,4% con “más de 60 años”. El 53,7% de los profesores de la muestra imparten materias del primer curso de PCPI; el 38,4% materias del segundo curso; y un 7% que imparten materias en ambos cursos.

En cuanto a la titulación académica, más de la mitad de los profesores de la muestra de estudio son licenciados (56,8%); seguido de profesores diplomados (24,9%); y otras titulaciones (18,3%). Respecto de la situación laboral, el 60,1% son funcionarios; el 23,5% contratados; 13,1% interinos; y un 3,3% que tiene otra situación laboral.

Los años de docencia se han agrupado en varios intervalos, el 45,1% de los profesores encuestados poseen una experiencia profesional superior a 15 años; el 21,1% se encuentran en el intervalo de “entre 11 y 15 años”; seguido del 17,8% “entre 5 y 10 años”; y el 16% con “menos de 5 años”. En relación a la experiencia docente en PCPI o PGS, el 64,3% de los profesores encuestados se encuentran en el intervalo de “menos de 5 años de experiencia”; el 20,2% “entre 5 y 10 años”; y el 15,5% restante con “más de 10 años de experiencia”.

Por último, en relación al centro educativo al que pertenecen, el 72,8% imparten clase en centros públicos y el 27,2% restante en centros concertados.

Con respecto al **alumnado de PCPI** de la provincia de Granada que ha participado en la investigación, la muestra está compuesta por 803 sujetos de los que el 73,1% (587 sujetos) son hombres y el 26,9% (216 sujetos) son mujeres, de edades comprendidas entre los 15 y los 22 años. En relación a la edad, el 73,8% de los alumnos se encuentran en el intervalo de edad “de 15 a 17 años” y el 26,2% restante en el intervalo “de 18 a 22 años”.

El 69% de los alumnos encuestados forman parte de centros públicos (554 sujetos) y el 31% restante (249 sujetos) pertenecen a PCPI de centros concertados. Un 61,5% (494 sujetos) cursan primero de PCPI y 38,5% (309 sujetos) cursan segundo de PCPI.

El 96,6% del total de los alumnos que componen la muestra de estudio han repetido curso en alguna ocasión. Como se ha comentado antes, en los dos primeros capítulos del apartado de análisis y discusión de los resultados se presenta una descripción más detallada de la muestra de estudio, aportando datos sobre el nivel de formación y trabajo de los padres y madres de los alumnos y otros datos de interés para la investigación.

2.3 PROFESORES QUE PARTICIPAN EN LAS ENTREVISTAS

En los estudios cualitativos casi siempre se elige un número reducido de sujetos. Debido a esto, una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero hay que tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación (Hammersley M, y Atkinson P., 2001; Polit, D. F. y Hungler B. P., 2000).

En este caso, las estrategias propuestas desde la investigación cualitativa para elegir los casos adecuados se basan en una selección intencional y deliberada. Los entrevistados no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n, sino que se eligen en función de si reúnen ciertas características previamente establecidas por el investigador (Rodríguez y otros, 1996).

Desde esta perspectiva, los sujetos entrevistados responden a unos perfiles previamente establecidos por el investigador. La finalidad de la entrevista es obtener información del profesorado respecto a su propia visión sobre distintos aspectos en relación al programa de cualificación profesional inicial. Para alcanzar el nivel de saturación se entrevistó a un total de 12 profesores, es decir, que entrevistar a un sujeto más no habría aportado nueva información relevante.

Los criterios que tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los diferentes casos son: sexo, titularidad del centro, curso, módulo y materia que imparte, perfil profesional, años de experiencia docente y años de experiencia en este tipo de programas.

Teniendo en cuenta lo anterior se entrevistó a 12 profesores de PCPI, de los cuales seis son hombres y seis son mujeres, seis profesores que pertenecen a centros públicos y seis a centros concertados de la provincia de Granada. Al igual que en el caso de la muestra de profesores y alumnos que participaron en el estudio cuantitativo, en el primer capítulo del apartado de discusión de los resultados se presenta una descripción más detallada de cada uno de los profesores entrevistados. Aquí se resume las principales características en función a los criterios de selección de los participantes:

“**AGI**” es hombre e imparte los módulos de formación general, es decir, proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y libre configuración en el perfil profesional de operador de reprografía. Una experiencia de 12 años trabajando en PGS-PCPI.

“**AG2**” es hombre e imparte los módulos asociados al perfil profesional de operador de reprografía con una experiencia en estos programas de 5 años.

“**CN1**” es mujer y se encarga del módulo de formación general en el perfil de ayudante de mantenimiento de vehículos con una experiencia profesional en PGS-PCPI de 10 años.

“**DS1**” es mujer e imparte formación general desde el comienzo del PCPI en el perfil profesional de ayudante de mantenimiento de vehículos.

“**HL1**” es mujer e imparte libre configuración en primer curso de PCPI en los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, auxiliar de mantenimiento de vehículos y auxiliar informático, en concreto se encarga del ámbito de comunicación y preparación para la prueba de acceso al ciclo formativo. Posee una experiencia de 18 años en programas de garantía social y de cualificación profesional inicial.

“**HL2**” es hombre y da clase en primer curso siendo el encargado del ámbito científico-tecnológico dentro de la libre configuración, que utiliza como medio de preparación de la prueba de acceso a ciclo formativo en los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, auxiliar de mantenimiento de vehículos y auxiliar informático. Comenzó a dar clases en este tipo de programas hace 6 años (PGS).

“**HM1**” es mujer, orientadora del centro al que pertenece y realiza las funciones de coordinadora del PCPI en ambos cursos, en primero se encarga de la preparación de la prueba de acceso al ciclo formativo, y en segundo imparte el módulo de comunicación. Su experiencia es de 13 años en continuo contacto con alumnos de PGS-PCPI.

“**JBL1**” es mujer y se encarga de los módulos específicos asociados a unidades de competencia del perfil de auxiliar de peluquería desde el comienzo del PCPI.

“**SF1**” es hombre y realiza las funciones de coordinador de PCPI en primero y segundo de PCPI en los perfiles de auxiliar de peluquería, auxiliar de carpintería, ayudante de fontanería, operaciones de cortinaje y complementos de decoración. En primero se encarga de la preparación de la prueba de acceso al ciclo formativo y la prueba libre de ESO. En segundo imparte clases en los módulos social y científico-tecnológico. Tiene una amplia experiencia profesional en este tipo de programas de 16 años.

“**SJB1**” es hombre y realiza las funciones de tutor de los grupos de primero de PCPI de los perfiles profesionales de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y auxiliar de gestión administrativa. En primer curso imparte los módulos de formación general, en concreto, proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y en libre configuración el ámbito de comunicación y científico-tecnológico. En segundo se encarga del módulo científico-tecnológico. Tiene una experiencia profesional en PGS-PCPI de 17 años.

“**VT1**” es mujer y directora del centro al que pertenece. Se encarga de parte del módulo de comunicación en segundo curso, en concreto de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) en el perfil de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones. Imparte clase en este tipo de programas desde el comienzo del PCPI.

Por último, “**AM1**” es hombre y Jefe de Estudios de Secundaria del centro al que pertenece. Realiza las funciones de coordinador del PCPI en primero y segundo curso de los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y comunicaciones, y auxiliar de gestión administrativa. Tiene una experiencia profesional en relación a estos programas de 17 años.

La tabla nº 6.1 recoge de manera clara los datos antes descritos para tener una visión de conjunto de estos.

TABLA N° 6.1
Profesores que imparten clase en PCPI

Profesor	Sexo	Titularidad del centro	Materia que imparte		Perfil profesional
			Primer curso	Segundo curso	
AG1	Hombre	Público	Módulos de formación general Proyecto Emprendedor Participación y Ciudadanía Libre Configuración	-	Operador en reprografía
AG2	Hombre	Público	Módulos específicos Módulos asociados a unidades de competencia	-	Operador en reprografía
CN1	Mujer	Concertado	Módulos de formación general Proyecto Emprendedor Participación y Ciudadanía Libre Configuración	-	Ayudante de mantenimiento de vehículos
DS1	Mujer	Concertado	Módulos de formación general Proyecto Emprendedor Participación y Ciudadanía Libre Configuración	-	Ayudante de mantenimiento de vehículos
HL1	Mujer	Público	Módulos de formación general Libre configuración (Ámbito de comunicación)	-	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar de mantenimiento de vehículos Auxiliar informático
HL2	Hombre	Público	Módulos de formación general Libre configuración (Ámbito científico-tecnológico)	-	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones Auxiliar de mantenimiento de vehículos Auxiliar informático
HM1	Mujer	Público	Coordinadora PCPI (Orientadora) Preparación prueba de acceso	Coordinadora PCPI (Orientadora) Módulo de comunicación	Ayudante de cocina Auxiliar de servicios en restauración Auxiliar de alojamientos turísticos y catering
JBL1	Mujer	Concertado	Módulos específicos Módulos asociados a unidades de competencia	-	Auxiliar de peluquería
SF1	Hombre	Concertado	Coordinador PCPI Preparación prueba de acceso Preparación prueba libre ESO	Coordinador PCPI Módulo social Módulo científico-tecnológico	Auxiliar de peluquería Auxiliar de carpintería Ayudante de fontanería Operaciones de cortinaje y complementos de decoración. Alumnado sordo
SJB1	Hombre	Concertado	Tutor PCPI Módulos de formación general Proyecto Emprendedor Participación y Ciudadanía Libre Configuración (Ámbito comunicación y científico-tecnológico)	Módulo científico-tecnológico	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas Auxiliar gestión administrativa
VT1	Mujer	Público	(Directora) -	Módulo de comunicación (Inglés)	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones
AM1	Hombre	Concertado	Coordinador PCPI	Coordinador PCPI	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas Auxiliar gestión administrativa

Por otra parte, la duración de cada una de las entrevistas es la siguiente:

TABLA N° 6.2
Duración de las entrevistas

ENTREVISTADO	DURACIÓN
CN1	01:14:57
HM1	00:50:15
HL1	01:02:49
HL2	01:02:49
JBL1	01:02:50
VT1	00:29:33
DS1	00:49:46
AG1	00:37:10
SJB1	00:43:44
AG2	00:47:41
AM1	01:04:50
SF1	00:45:54

3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Siguiendo el enfoque y diseño metodológico descritos en anteriores apartados, a continuación se describen los distintos instrumentos de recogida de información empleados en el estudio.

3.1 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIOS

El procedimiento básico de encuesta o cuestionario constituye el procedimiento de investigación social más importante y universal. Su fácil aplicación y la gran masa de información que puede proporcionar lo sitúan en un lugar destacado de la misma. (Buendía, González, Gutiérrez y Montes, 1993). Según Cohen y Manion (2002), el cuestionario ha sido utilizado en diversos campos de estudio, siendo la técnica más utilizada en el ámbito educativo.

Un cuestionario es un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas (Alaminos y Castejón, 2006). En este sentido, es un procedimiento técnico que sirve para la obtención de una información, unos datos (Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999). Por lo tanto, su finalidad es recabar, de una manera sistemática y ordenada, información, de la población objeto de estudio, sobre las variables que entran en juego en la investigación. Se le puede definir como una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir (Albert, 2007).

El cuestionario ha de cumplir la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada. Por lo tanto, el cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación, y por otra, suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente. (De Lara Guijarro y Ballesteros Velásquez, 2001)

Según Selltiz y otros, (1976), citado en Buendía, González, Gutiérrez y Montes, (1993), las ventajas más importantes del cuestionario radican en:

- Es un procedimiento barato y fácil de aplicar a los sujetos.
- Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.
- La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.
- Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que, habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta.
- Gran alcance: se puede obtener de una población abundante información.

Estos autores y otros, como McMillan y Schumacher, (2005), destacan las grandes ventajas de este instrumento de recogida de información: relativamente económico, incluye las mismas preguntas para todos los sujetos, facilidad de aplicación, rapidez y asegura el anonimato.

Por otro lado, este instrumento tiene una serie de limitaciones (Selltiz y otros, 1976):

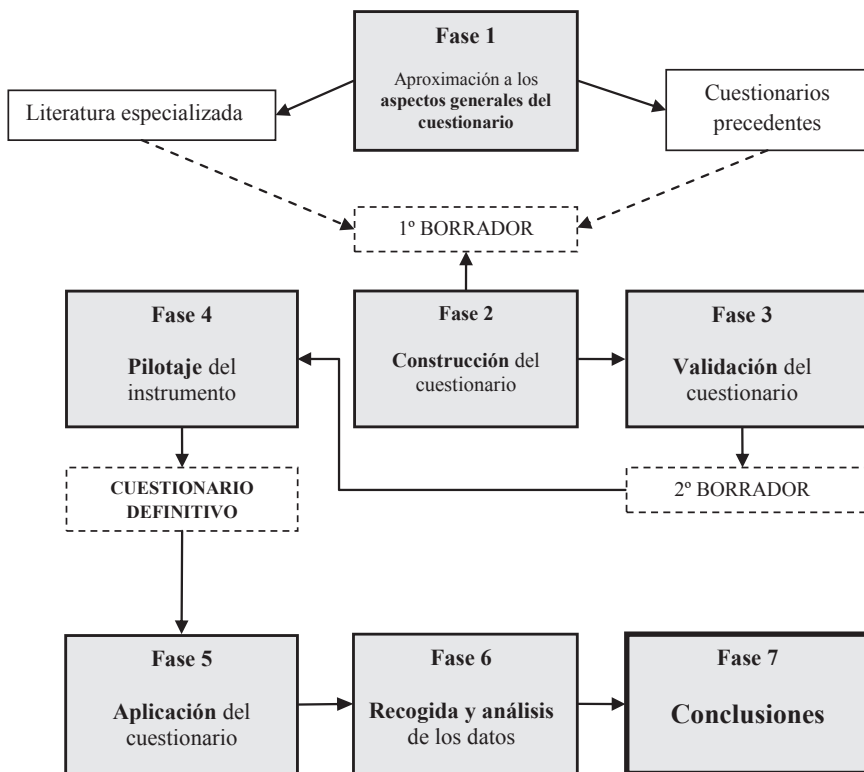
- Puede haber errores sistemáticos en la selección de los individuos que han de contestar.
- A pesar del gran número de preguntas que pueden hacerse también hay un límite. Además la fatiga de los encuestados puede afectar a la fiabilidad de las respuestas.
- Cuando la investigación es extensa en sus objetivos, el proceso de encuesta suele ser lento y pesado, especialmente si se exigen sucesivas fases de aplicación.

Hopkins, (1989), añade otros:

- El análisis requiere bastante tiempo.
- Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.
- Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
- La eficacia depende mucho de la capacidad lectora.

El diseño y la construcción de un instrumento como el cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo una serie de pasos ampliamente discutidos por diferentes autores. En la siguiente figura, se detallan los pasos que se han seguido en el diseño, desarrollo y construcción del cuestionario, la cual ha sido extraída de las aportaciones de Fox (1981), McMillan & Schumacher (2005), Wittrock, M. (1989), y Buendía y otros (1999), Bisquerra (1996), Sevillano y otros (2007) y Alaminos y Castejón (2006):

FIGURA N° 6.2
Fases en el diseño, construcción y aplicación de los cuestionarios



FASE 1. *Aproximación a los aspectos generales del cuestionario*

Para la elaboración de los cuestionarios se ha acudido a diferentes fuentes. Por un lado, revisión de la literatura especializada, y por otra, consulta de otros cuestionarios precedentes en relación con el tema objeto de estudio.

En este sentido, los cuestionarios responden a un proceso de elaboración propia, para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación, teniendo en cuenta otros cuestionarios, entre los que destacan:

- Los cuestionarios utilizados en un Proyecto I+D (en el que se encuadra el presente trabajo) dirigido por el director de esta Tesis Doctoral, el Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, D. Antonio Bolívar Botía, titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”. Como proyecto coordinado estos cuestionarios procedían, a su vez, de la investigación matriz de un equipo de la Universidad de Murcia, dirigido por el profesor J.M. Escudero.
- Los cuestionarios utilizados en las Tesis Doctorales tituladas “Alumnos en riesgo de exclusión educativa: El programa de Diversificación Curricular. Un estudio de caso” de Dña. María Jesús Rodríguez Entrena, “Evaluación de los Programas de Garantía Social en la Provincia de Sevilla” de D. Salvador Gutiérrez Cerezo y “Estudio descriptivo de los Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional en los Centros de Granada” de Dña. M^a Esther Casares Fernández.
- Y por último, la información extraída de un estudio llevado a cabo por los profesores León Guerrero, Bolívar Botía y otros, (1998), sobre la “Evaluación de los Programas de Garantía Social en Andalucía”.

En esta primera fase de construcción de los cuestionarios, se delimitó el campo de estudio, estableciendo los objetivos que van a perseguir los cuestionarios y la población a la que va dirigida los mismos (apartado de este capítulo referido a los sujetos de la investigación).

La revisión de la literatura, junto a la consideración de una serie de aspectos, normas y reglas, fueron los grandes referentes a la hora de decidir sobre el contenido y la estructura de los cuestionarios y proporcionaron la base para el primer borrador, como se puede apreciar en la figura nº 5.2.

Una vez realizada la revisión de bibliografía y la consulta de los cuestionarios citados anteriormente, se comenzó con la elaboración de los cuestionarios de la investigación, uno de los cuestionarios está dirigido a los profesores y el otro a los alumnos del programa, que tras pasar por diversas versiones o borradores, a modo de escala Likert, quedó configurado por 57 ítems el destinado a los profesores y 29 ítems el destinado a los alumnos del PCPI.

De esta primera fase emergen una serie de aspectos generales considerados relevantes y que deberían estar presentes en los cuestionarios, entre los cuales destacar:

- Del cuestionario dirigido al profesorado: opinión sobre el alumnado que asiste al programa y sobre el propio profesorado; currículum; ámbito interno del centro educativo; apoyos, recursos y formación del profesorado; y valoración general del programa.
- Del cuestionario dirigido al alumnado: opinión sobre el profesorado del programa; formación en el programa y perspectivas de futuro; currículum del programa (opinión sobre metodología, contenidos, recursos, actividades, etc.); grado de importancia de los diferentes módulos; contexto; opinión sobre los contenidos de la ESO; autoestima y autoconcepto.

FASE 2. Construcción del cuestionario

La redacción de los ítems es la parte más compleja en el proceso de construcción del cuestionario. Sevillano y otros (2007), citando a Wolf (1992), destaca la especial atención que el investigador ha de conceder a la elección de la redacción a las preguntas a fin de no proporcionar indicios sutiles que induzcan al sujeto a responder de un modo determinado. Indica que para obtener resultados imparciales hay que tener mucho cuidado y sensibilidad.

Hay muchas formas posibles de redacción de una pregunta o enunciado y varias formas de contestarla. McMillan y Schumacher (2005) presentan un resumen de las orientaciones más frecuentes sobre cómo deben redactarse las preguntas y los enunciados.

Formato abierto y cerrado. La primera consideración es decidir si el ítem tendrá un formato cerrado, en el que el sujeto elige entre respuestas predeterminadas, o un formato abierto, en el que los sujetos escriben la respuesta que quieren. En esta investigación y para ambos cuestionarios se optó por un formato cerrado. Estas preguntas, al contrario de las abiertas, requieren un menor esfuerzo y tiempo para el sujeto, ya que no tienen que escribir y verbalizar la respuesta, sino elegir una de las que se le presentan, son los mejores para la obtención de datos que pueden clasificarse fácilmente y obviamente, será mucho más sencillo puntuar un ítem de formato cerrado (McMillan y Schumacher, 2005 y Albert, 2007). Por otro lado, al igual que las respuestas abiertas, las cerradas tienen desventajas: la más importante es que limitan las respuestas de la muestra y en ocasiones ninguna de las categorías responde con exactitud a lo que las personas tienen en mente (Hernández Sampieri y otros, 2003).

Ítems de escalas valorativas. Los cuestionarios de la investigación incluyen este tipo de ítems. Una escala es una serie de gradaciones, niveles o valores que describen varios grados de algo. Las escalas se emplean en gran medida en los cuestionarios porque

permiten valoraciones bastante exactas de pareceres u opiniones. El formato general de los ítems de escala valorativa es una pregunta o enunciado seguido por una escala que mejor refleja sus creencias u opiniones sobre el enunciado. El cuestionario del estudio presenta una escala tipo Likert integrada por una serie de ítems, en forma de frases o proposiciones, que expresan, en positivo o negativo, una idea acerca del objeto de estudio (Albert, 2007). Este tipo de escala supone una codificación de las respuestas en función de un nivel de medida ordinal que sitúa al informante en una posición favorable o desfavorable hacia el ítem (Alaminos y Castejón, 2006). Los valores empleados en la codificación de las respuestas, han sido, finalmente: a) para el profesorado: 1.- Nada de acuerdo; 2.- Algo de acuerdo; 3.- De acuerdo; 4.- Totalmente de acuerdo. Y b) para el alumnado: 1.-Muy en desacuerdo; 2.-En desacuerdo; 3.- De acuerdo; 4.- Totalmente de acuerdo.

Ítems de respuesta múltiple. Los ítems de ambos cuestionarios tienen también esta característica. Una lista de respuesta múltiple sólo es un método para proporcionar al entrevistado un número de opciones entre las que tiene que elegir. El ítem puede requerir la elección de una o de varias alternativas. En este caso, tanto alumnos como profesores deberán marcar una sola opción de entre todas las posibles.

Independientemente del tipo de ítems que vaya a utilizar, todos deben tener estas características (Albert, 2007):

- Las preguntas han de ser claras y comprensibles para los respondientes, deben evitarse términos confusos o ambiguos.
- Las preguntas no deben incomodar al respondiente. Cuando se trata de preguntas personales, el sujeto puede sentirse incómodo y es mejor hacerlas de forma sutil.
- Las preguntas han de referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica.
- Las preguntas no deben inducir a la respuesta, se han de evitar preguntas tendenciosas o que den pie a elegir un tipo de respuesta.
- Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada.
- El lenguaje ha de ser el apropiado a las características del respondiente.
- Las preguntas deberán ser breves en lo posible con el fin de evitar interpretaciones difíciles.
- Han de ser formuladas en forma neutral o, como mucho, en positivo, nunca en negativo.
- Emplear la forma personal y directa.
- Se ha de tener en cuenta a quién va dirigida.

Otro aspecto tenido en cuenta en la construcción de los cuestionarios ha sido el **tamaño** de los mismos. El cuestionario dirigido al alumnado está compuesto por 29 ítems

y el dirigido al profesorado está compuesto por 57 ítems. Existe una tendencia a formular excesivas cuestiones que posteriormente no son utilizadas. Un cuestionario excesivamente largo tiene el inconveniente de cansar a los encuestados y puede inducir a no responderlo. Por otra parte, un cuestionario excesivamente corto corre el riesgo de perder información (Albert, 2007).

Además, se ha tenido en cuenta **aspectos formales** no menos importantes: una portada donde se recoge el título del mismo, la autoría y el propósito del mismo y otros elementos como a quién va dirigido o el logotipo del centro, empresa o institución (en este caso, el logotipo de la Universidad de Granada), una pequeña explicación y las instrucciones para su cumplimentación.

Finalmente, el cuestionario dirigido al profesorado se estructuró en torno a 5 **dimensiones**: alumnado; currículum; centro educativo; apoyos, recursos y formación del profesorado; y valoración general del programa. Al final del cuestionario se incluye un breve apartado en que el encuestado debe ordenar según el grado de importancia distintos aspectos para la mejora del programa. En relación al cuestionario dirigido a los alumnos de PCPI, el cuestionario no se estructura en diferentes dimensiones debido al reducido número de ítems pero se pueden distinguir 4 grandes dimensiones: vivencia de la escolaridad desde el PCPI, visión sobre la organización modular del programa, causas del fracaso y perspectivas de futuro.

Por otra parte, las **variables independientes** seleccionadas para extraer la máxima información posible acerca de las opiniones de los profesores, se recogen en la tabla nº 6.3.

TABLA Nº 6.3
Variables descriptivas empleadas en el cuestionario de profesores

VARIABLES DESCRIPTIVAS CUESTIONARIO PROFESORES	
Datos personales	
Sexo	Hombre/Mujer
Edad	Menos de 30 30-40 41-50 51-60 Más de 60
Titulación académica	Diplomatura Licenciatura Otra
Situación laboral	Interino Funcionario Contratado Otra
Experiencia profesional	Menos de 5 años 5-10 años

	11-15 años Más de 15 años
Experiencia docente en PCPI/PGS	Menos de 5 años 5-10 años Más de 10 años
Módulo y materia que imparte en el programa	Módulo obligatorio específico Módulo obligatorio formación general proyecto emprendedor Módulo obligatorio formación general participación y ciudadanía Módulo obligatorio formación general libre configuración Módulo voluntario de comunicación Módulo voluntario social Módulo voluntario científico tecnológico
Curso	Primero Segundo Ambos cursos
Datos de la institución	
Nombre de la institución	
Localidad	
Titularidad	Público Concertado Privado
Datos del PCPI	
Familias profesionales ofertadas	
Número de grupos de PCPI	
Alumnos por aula (ratio)	
Alumnos que solo cursan primero	
Alumnos que continúan en segundo	
Alumnos que consiguen el graduado	

En la tabla nº 6.4 se detallan las variables independientes seleccionadas en el cuestionario destinado al alumnado.

TABLA N° 6.4

VARIABLES descriptivas empleadas en el cuestionario de alumnos

VARIABLES DESCRIPTIVAS CUESTIONARIO ALUMNOS	
Datos personales	
Sexo	Hombre/Mujer
Edad	15-17 años 18-22 años
Curso	Primero Segundo
Perfil profesional	
Repetición de curso	Si/No
N° veces en Primaria y cursos	
N° veces en Secundaria y cursos	
Formación del padre	Universitario Bachillerato Formación profesional Estudios obligatorios No acabó los estudios
Formación de la madre	Universitario Bachillerato Formación profesional Estudios obligatorios No acabó los estudios
Trabajo del padre	Por cuenta propia Como empleado En paro Otros
Trabajo de la madre	Por cuenta propia, en negocio o empresa Como empleado En paro Otros

Como se puede observar en la figura n° 6.2 una vez construido el borrador de los cuestionarios, la siguiente fase es su validación.

FASE 3. Validación del cuestionario inicial a través del juicio de expertos

Para la validación de contenido (ver apartado de criterios de rigor de la investigación) de los cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de profesores expertos en esta temática. En total, valoraron el cuestionario 13 profesores, que de manera general realizaron comentarios y observaciones de los diferentes ítems contemplados en ambos cuestionarios. Para este paso, se envió un correo electrónico a los expertos explicando los objetivos de la investigación y las instrucciones para validar el cuestionario. A partir de estas sugerencias se modificó el cuestionario a aplicar en la muestra piloto.

Los expertos que han intervenido en la validación del cuestionario se muestran en la tabla nº 6.5.

TABLA Nº 6.5
Expertos que han intervenido en la validación del cuestionario

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL	DEPARTAMENTO Y UNIVERSIDAD
Dr. Jesús Domingo Segovia	Catedrático de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dr. Antonio Burgos García	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. Purificación Pérez García	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dr. José M ^a Fernández Batanero	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla
Dr. Clemente Rodríguez Sabote	Titular de Universidad	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada
Dr. Julián Luengo Navas	Titular de Universidad	Pedagogía de la Universidad de Granada
Dra. M ^a José León Guerrero	Catedrática de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. Enriqueta Molina Ruiz	Catedrática de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. M ^a Jesús Gallego Arrufat	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. Cristina Moral Santaella	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dr. José Antonio Pareja Fernández de la Reguera	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. M ^a Carmen López López	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Dra. Asunción Romero López	Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

En conjunto, los jueces emitieron una valoración positiva de todos los ítems, ofreciendo algunas recomendaciones de agrupación o desglose de ítems, así como la clarificación de algunos enunciados. Tras la validación de jueces y partiendo de las observaciones y aportaciones recibidas, se procedió a introducir, suprimir y modificar diferentes aspectos de forma y contenido de los cuestionarios, pero sin que la estructura general de los cuestionarios se viera alterada.

Siguiendo el esquema de la figura nº 6.2, de esta fase surgió el segundo borrador de los cuestionarios y se procedió al pilotaje de los mismos.

FASE 4. *Pilotaje de los instrumentos*

Se aplicaron los cuestionarios en dos centros, uno de ellos concertado el “CC Ave María San Cristóbal” que tiene un total de 3 grupos PCPI de primer curso y un grupo de

segundo curso. En este centro se pasó un total de 30 cuestionarios a alumnos de 2 grupos de diferentes perfiles profesionales de primer curso, y 7 cuestionarios a profesores responsables de estos programas. De otro lado, se aplicó los cuestionarios en el “IES Veleta”, un total de 30 cuestionarios a alumnos de primer y segundo curso, y 8 cuestionarios a profesores del PCPI.

El profesorado cumplimentó el cuestionario realizando observaciones sobre forma y contenido para detectar posibles errores, añadiendo algunos ítems, eliminando otros, etc. Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los alumnos, el profesorado responsable fue anotando las posibles dificultades a la hora de cumplimentarlos.

A partir de las observaciones y comentarios del profesorado de PCPI de la muestra piloto y de la aplicación de los cuestionarios a los grupos de alumnos se elaboraron los cuestionarios definitivos.

FASES 5-6-7. *Aplicación del cuestionario, recogida y análisis de los datos y conclusiones*

Para la aplicación del cuestionario fue necesario solicitar un permiso a la Delegación de Educación de Granada, permiso que fue concedido y que permitió el acceso a todos los centros de la provincia de Granada con programas de cualificación profesional inicial en su oferta educativa.

El segundo paso para la aplicación del cuestionario fue establecer un primer contacto con los directores de los centros educativos para explicar, de modo resumido, los objetivos del estudio, y solicitar el correspondiente permiso para aplicar el cuestionario. Para esta investigación, como se ha comentado en la descripción de la muestra, toda la población fue invitada a cumplimentar los cuestionarios. Se contempló la posibilidad de aplicar el cuestionario “on-line” pero fue una opción que se descartó porque a través de la encuesta presencial se podría acceder a un mayor número de alumnos y profesores. Por tanto, el siguiente paso fue la visita a todos los centros para la aplicación de los cuestionarios. A continuación, para la recogida de los cuestionarios se utilizó dos procedimientos: en el caso de los centros de Granada capital y pueblos cercanos se optó por acudir físicamente, y para los centros lejanos se preparó un sobre de retorno con la información necesaria para ser enviado de vuelta por correo postal.

La siguiente fase fue el análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados. En un primer momento se realizó un análisis exploratorio descriptivo que ayudó a la confección del guión de entrevista empleado posteriormente (siguiendo el diseño metodológico descrito al comienzo del capítulo). El resto de análisis aplicado a los datos cuantitativos se describen en profundidad más adelante.

Por último, se procedió a establecer las conclusiones derivadas de los análisis aplicados desde una perspectiva global apoyando la discusión de los resultados de los datos cuantitativos con los datos cualitativos.

3.2 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS: ENTREVISTA

Como se ha comentado antes, el guión de entrevista fue creado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos recogidos a través de la aplicación de los dos tipos de cuestionarios. En base a este análisis, teniendo en cuenta la literatura sobre la temática y las dimensiones de estudio de los cuestionarios, se delimitaron las cuestiones que guiaron las entrevistas realizadas. El objetivo de entrevistar profesores de PCPI es conseguir un mayor entendimiento y acercamiento a las respuestas ofrecidas por los profesores y los alumnos en los cuestionarios aplicados.

Al tipo de entrevista más comúnmente empleado en investigación cualitativa se le denomina entrevista en profundidad. Con esta denominación se pretende dejar claro el interés por la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad (Tójar, 2006).

Una entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales. No es un encuentro entre dos personas iguales, puesto que está basado en una diferencia de roles entre los dos participantes. Aquel que se le asigna mayor responsabilidad en la conducción de la entrevista se le llama entrevistador; al otro, el entrevistado (Albert, 2007).

Una entrevista no es una conversación, debiera ser algo parecido pero, teniendo en cuenta que, en una entrevista en profundidad quien pregunta debe estar en un segundo plano, y quien responde, el protagonista, en primero. Resulta habitualmente más adecuado que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener, en la medida de lo posible, el flujo de información de forma unilateral; en todo momento es mejor transmitir seguridad e indicar que toda la información va a ser tratada de manera confidencial; siempre que se pueda, se debe informar a la persona entrevistada del interés y de la competencia de las opiniones y experiencias manifestadas, estando dispuesto a escuchar y no interrumpir la entrevista, si continua siendo productiva, el tiempo que haga falta (Vieytes, 2004, citado por Tójar, 2007).

Los objetivos de toda entrevista son (Delgado y Gutiérrez, 1999, Kerlinger citado por Albert, 2007):

1. La recogida de información acerca del sujeto o sujetos entrevistados.
2. El establecimiento de un rapport positivo, que facilite la recogida de información y la colaboración con las intervenciones posteriores.
3. La inclusión de un cierre del proceso: devolución o encuadre.
4. Dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones para sugerir hipótesis y para guiar otras fases de la investigación.
5. Puede completar otros métodos haciendo un seguimiento de los resultados esperados.

Los tipos de entrevistas se mueven en un continuo donde existen grados de estructuración bajo los cuales el entrevistador puede moverse para conseguir sus objetivos de la mejor manera posible (Albert, 2007). Si atendemos a este grado de estructuración, podemos clasificar las entrevistas en:

- *Entrevistas estructuradas*, también llamadas normalizadas o dirigidas, el entrevistador actúa bajo un esquema establecido de interacción que incorpora preguntas prefijadas de antemano y a las que cualquier entrevistado debe responder de manera más o menos cerrada sin demasiada libertad de respuesta.
- *Entrevistas no estructuradas*, no dirigidas o no normalizadas son aquellas en las que el entrevistador dirige la entrevista con un esquema altamente flexible en la formulación de las preguntas y otorga al entrevistado una gran libertad de respuesta.
- *Entrevistas semiestructuradas*. Este tipo de entrevista está basada en un repertorio de preguntas que, a modo de guía, organizan en parte la interacción, aunque en el curso de la entrevista pueden añadirse otras, incluso eliminarse algunas de ellas. En cualquier caso, no se presentan respuestas u opciones que el entrevistado pueda elegir (Gaitán y Piñuel, 1998).

Las preguntas de la entrevista se secuenciaron de una manera lógica, aunque no con una estructura rígida sino que ésta podía variar en función de las respuestas de los profesores; por tanto se generó una entrevista semiestructurada con unas líneas generales que permitían apoyar los datos cuantitativos analizados en la investigación.

La guía para la entrevista debe ser concebida como una construcción cuyo tema central y sub-temas secundarios deben estar estrechamente ligados a la problemática de la encuesta. Es además una construcción estratégica cuya organización debe tomar en cuenta simultáneamente la manera de organizar las ideas y de reaccionar de los sujetos de estudio. Una planificación rigurosa en este doble sentido es necesaria, pero es así mismo importante

adoptar una actitud crítica y flexible durante la entrevista para modificar si es necesario la orientación, la formulación o el orden de las preguntas (Van Zanten, 2004).

En este sentido, las preguntas se organizaron en torno a 6 apartados relacionados con las distintas dimensiones del cuestionario dirigido a los profesores del programa:

- 1) *Datos personales y profesionales*: Este apartado de preguntas se corresponde con las variables demográficas y profesionales incluidas en la primera parte del cuestionario (sexo, edad, titulación académica, curso y módulo que imparte, perfil profesional, etc.).
- 2) *Alumnos de PCPI*: en este apartado se incluyen preguntas sobre las características de los alumnos de estos programas, causas y motivos del fracaso escolar, expectativas, etc.
- 3) *Administración y currículum*: en este apartado se incluyen preguntas sobre edad de acceso al programa, la duración y estructura, la organización modular del PCPI, sobre el aprendizaje de los alumnos, los objetivos y contenidos propuestos, las estrategias metodológicas, la evaluación y otros aspectos del currículum.
- 4) *Centro educativo*: en este apartado se plantean cuestiones como la integración del programa en la vida del centro escolar, la imagen de los profesores y alumnos implicados, la relación con las familias y su implicación en el centro.
- 5) *Profesores*: este apartado está orientado a conocer la opinión del profesorado acerca de la formación específica del profesorado del programa.
- 6) *Valoración general*: este bloque de preguntas pretende conocer la opinión acerca de la mejora del PCPI y su visión general del programa

La situación de entrevista es en efecto parte integrante del método de estudio y debe ser controlada como tal. Esto supone prestar atención al marco espacial y temporal eligiendo un espacio y un horario pertinente para discutir el tema en cuestión. La elección del marco espacial y temporal depende también de consideraciones estratégicas en cuanto a la mejor manera de hacer que el entrevistado se sienta cómodo y bien dispuesto, y de mejorar la calidad de la interacción (Van Zanten, 2004). Por este motivo, las entrevistas se realizaron en el propio centro de trabajo de los entrevistados.

Teniendo en cuenta las variables anteriores, en este estudio no se busca una representatividad estadística sino que la intención es recoger cada una de las diversas voces implicadas en los diferentes contextos.

El análisis de los datos permite conocer en profundidad los mismos, ya que el análisis estadístico cumple dos funciones fundamentales, descripción e inferencia (Fox, 1981). De un lado, se pretende describir las características de los datos que se han obtenido en la investigación, de otro lado, aunque son de interés los datos en sí mismos, también se requiere hacer inferencias o deducciones a partir de ellos.

4.1 PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Antes de exponer de manera detallada todo el proceso de análisis aplicados a los datos recogidos es conveniente mostrar una visión global del diseño de la investigación que facilita una mejor comprensión del procedimiento metodológico que se ha llevado a cabo en la investigación.

TABLA N° 6.6
Diseño de investigación y análisis aplicados

Objetivos de investigación	Método	Muestra/Participantes	Instrumentos recogida datos	Análisis aplicados
1. Describir y valorar los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada.	Cuantitativo	1016 sujetos: 803 alumnos y 213 profesores PCPI	Cuestionarios profesorado y alumnado PCPI	Descriptivo (IBM SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	12 profesores PCPI	Entrevistas	Análisis vertical (MAXQDA 11)
2. Conocer la realidad socioeducativa de los PCPI de los IES de la provincia de Granada.	Cuantitativo	1016 sujetos: 803 alumnos y 213 profesores PCPI	Cuestionarios profesorado y alumnado PCPI	Descriptivo (IBM SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	12 profesores PCPI	Entrevistas	Análisis vertical (MAXQDA 11)
3. Conocer las opiniones e inquietudes del profesorado que imparte clase en el PCPI en relación con: - Utilidad del PCPI en su contexto socioeducativo actual. - Aspectos que condicionan o pueden condicionar el éxito o fracaso de estos programas.	Cuantitativo	213 profesores PCPI	Cuestionario profesorado PCPI	Contingencias (IBM SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	12 profesores	Entrevistas	Análisis vertical (MAXQDA 11)
4. Determinar qué variables o elementos, en relación a los dos puntos anteriores, pudieran considerarse de relevante importancia, con vistas a la mejora de la estructura y desarrollo de los PCPI.	Cuantitativo	213 profesores PCPI	Cuestionario profesorado PCPI	Contingencias (IBM SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	12 profesores	Entrevistas	Análisis horizontal (MAXQDA 11)
5. Estudiar las expectativas de futuro del alumnado de estos programas, es decir, analizar en qué medida los alumnos prefieren continuar su formación en un Ciclo Formativo, cursar segundo de PCPI o acceder al mundo laboral.	Cuantitativo	803 alumnos de PCPI	Cuestionarios alumnos PCPI	Descriptivo (IBM SPSS Statistics 20)
6. Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado del PCPI y los diferentes Módulos, haciendo especial hincapié en el Módulo de Formación en Centros de Trabajo y los Módulos Voluntarios.	Cuantitativo	803 alumnos de PCPI	Cuestionarios alumnos PCPI	Descriptivo (IBM SPSS Statistics 20)

La idea de presentar esta tabla responde a la necesidad de mostrar los métodos utilizados y su correspondencia con los objetivos propuestos en la investigación. En este sentido, la tabla se estructura en cinco columnas. En la primera de ellas se muestran los objetivos de la investigación, en la segunda el tipo de método utilizado para conseguir cada objetivo, en la siguiente se presenta los sujetos que forman parte de la investigación en cada caso y por último, los instrumentos utilizados para recabar la información y los análisis aplicados en cada caso, en función del método e instrumento utilizado.

Teniendo en cuenta la estructura de la tabla, es importante destacar la correspondencia que se establece entre el objetivo de investigación y el tipo de método escogido para el análisis e interpretación de la información. En este sentido, en relación al **objetivo general** de investigación denominado “*Describir y valorar los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada*”, se ha adoptado un método mixto de investigación (cuantitativo+cualitativo) en el que se ha aplicado, de un lado, un análisis descriptivo de los datos cuantitativos obtenidos de los cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado a través del paquete estadístico SPSS Statistics 20, y de otro lado, un análisis vertical de las entrevistas a profesores de PCPI, a través del programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA 11.

En relación al **segundo objetivo** de la investigación “*Conocer la realidad socioeducativa de los PCPI de los IES de la provincia de Granada*” se ha adoptado el mismo diseño que para el objetivo general de la investigación, igual muestra cuantitativa y cualitativa y se han aplicado los mismos análisis de datos utilizando los programas antes descritos.

Con respecto al **tercer objetivo**, de una parte a) “*Conocer las opiniones e inquietudes del profesorado que imparte los PCPI en relación con utilidad del PCPI en su contexto socioeducativo actual*” se ha utilizado un método cuantitativo realizando un análisis de contingencias de los datos obtenidos del cuestionario aplicado al profesorado que imparte en PCPI de la provincia (213 sujetos). Por otra parte, b) “*Conocer las opiniones e inquietudes del profesorado que imparte los PCPI en relación con aspectos que condicionan o pueden condicionar el éxito o fracaso de estos programas*” se ha aplicado un análisis vertical de los datos recogidos de las entrevistas al profesorado de PCPI (12 participantes).

Para la consecución del **cuarto objetivo**, y en relación con el anterior objetivo de investigación, “*Determinar qué variables o elementos, en relación a los dos puntos anteriores, pudieran considerarse especialmente relevantes, con vistas a la mejora de la estructura y desarrollo de los PCPI*”, se han aplicado dos tipos de análisis, un análisis de contingencias de los datos obtenidos del cuestionario dirigido al profesorado de PCPI, y un

análisis horizontal de los datos recabados en las entrevistas realizadas.

Los dos **últimos objetivos** están relacionados entre sí, de un lado “*Estudiar las expectativas de futuro del alumnado de estos programas*” y de otro “*Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado del PCPI y los diferentes Módulos*”. En este caso, se ha utilizado la muestra de alumnos de PCPI que forman parte del estudio (803 alumnos) y se ha aplicado un análisis descriptivo de los datos recogidos.

4.2 MODELO Y PROCEDIMIENTO UTILIZADO EN EL ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

El análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los profesores y alumnos de este programa se realizará mediante el paquete estadístico Statistickal Package for Social Sciencies (SPSS Statistics 20).

El tratamiento de los datos de los cuestionarios se efectúa a través de técnicas cuantitativas referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación (Babbie et al., 2003), por ello han sido tratados a dos niveles: descriptivo e inferencial:

Nivel descriptivo. Proceso mediante el cual se recopila, organiza, presenta, analiza e interpreta datos de manera tal que describa fácil y rápidamente las características esenciales de dichos datos mediante el empleo de métodos gráficos, tabulares o numéricos. Se han utilizado las medidas de tendencia central, como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos. Este nivel se ha utilizado para todas las variables y dimensiones de los cuestionarios.

Nivel inferencial. Consiste en llegar a obtener conclusiones o generalizaciones que sobrepasan los límites de los conocimientos aportados por un conjunto de datos. Busca obtener información sobre la población basándose en el estudio de los datos de una muestra tomada a partir de ella. Se han desarrollado pruebas de contraste de tipo no paramétrico (tablas de contingencias chi-cuadrado de Pearson) así como otro análisis multivariante de interdependencia más complejo como el análisis factorial.

El estadístico denominado “*análisis de contingencias*” es usado con la finalidad de ratificar que existen variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de la investigación que se presenta se ha considerado relevante, para conseguir los objetivos propuestos, cruzar las diferentes dimensiones de análisis y variables dependientes del cuestionario (ítems) con las variables independientes

(datos identificativos de los encuestados descritos en el apartado de instrumentos de recogida de información), si bien solo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente muy significativas -Alfa de Cronbach inferior a 0,005- (Lizosoain y Joaristi, 2003).

En cuanto al “*análisis factorial*”, es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Cuando recogemos un gran número de variables de forma simultánea, puede ser interesante ver si las cuestiones del instrumento utilizado se agrupan de alguna forma característica. Aplicando este tipo de análisis podemos encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de esta manera reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos.

En el análisis factorial se hace necesario la comprobación de una serie de aspectos que informan acerca de su idoneidad o no viabilidad:

- *La medida de adecuación muestral KMO* (Kaiser-Meyer-Olsen) contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. Permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. El estadístico varía entre 0 y 1 y los valores pequeños indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. Los menores que 0,5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial.
- *La prueba de esfericidad de Barlett*: contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería pertinente.

Desde otra perspectiva, en relación a la exploración de los datos se procedió a un análisis exhaustivo de cada variable incluida en la matriz de datos (análisis univariable). Tras la realización de los análisis exploratorios, se procedió a la realización de análisis bivariados, tanto con fines descriptivos (describir al conjunto de la población estudiada), como explicativos (analizar posibles relaciones causales entre dos variables: la independiente y la dependiente). Por último, en el caso de los datos recogidos de los cuestionarios de los profesores, se realizó un análisis multivariable. Los análisis univariados y bivariados con frecuencia se muestran insuficientes para cubrir los objetivos de la investigación. El proporcionar una visión conjunta e integrada, que describa y/o explique la realidad que se analiza, demanda la realización de análisis multivariados (Cea, 2001).

4.3 MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El análisis de entrevistas puede adoptar diferentes enfoques (Demazière y Dubar, 1997; Bolívar y otros, 2001):

- *Ilustrativo*: a través de la selección de párrafos o fragmentos de texto que sirven para reflejar y/o ejemplificar determinados aspectos de interés para la investigación.
- *“Restitutivo” o “hiperempirista”*: las voces de los sujetos entrevistados se plasman tal cual, sin una estructuración, organización o aclaración.
- *Analítico y de reconstrucción del sentido*: va más allá de la ilustración y del mero “textualismo”, ofreciendo una reconstrucción más comprensiva de los relatos y de los análisis realizados.

En la investigación que aquí se presenta se han empleado dos de las formas citadas anteriormente: la ilustrativa para ejemplificar y dotar de mayor comprensión los resultados obtenidos a través del análisis estadístico de los datos ofrecidos por los cuestionarios; y la analítica para dotar de sentido las relaciones de significatividad entre las distintas categorías y subcategorías de análisis. Desde esta perspectiva, el modelo adoptado ha sido el “*análisis de contenido*”.

4.3.1. *Análisis de contenido*

Autores como Holsti (1969), Krippendorff (1980) o Porta y Silva (2003) han coincidido en afirmar que el análisis de contenido es una técnica de análisis de información objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización: a) objetiva: ya que emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones, b) sistemática: exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas, c) cuantitativa: mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico, d) cualitativa: detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia, e) representativa: selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que justifican el recuento, f) exhaustiva: una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él, y g) posibilidades de generalización: tiene unas hipótesis que debe probar.

Esta técnica permite investigar sobre la naturaleza del discurso a partir de un procedimiento que facilita analizar y clasificar los materiales de la comunicación humana (Bisquerra, 1996).

En esta investigación, el análisis de contenido fue utilizado en distintas fases con el objetivo de apoyar los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados. En la primera fase se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad. En esta etapa, se aplicó el “análisis de contenido” con el objetivo de establecer *unidades de registro*¹.

En la segunda fase, y siguiendo con la aplicación de esta técnica, las *unidades de registro* ya extraídas fueron clasificadas y reducidas en *indicadores o unidades de análisis*², todo ello para establecer una cierta organización de los mensajes de las notas de campo y transcripciones. Como resultado, se logró identificar y clasificar una serie de pre-categorías en donde se expresaban la visión y opiniones de los profesionales de las cuales surgió un *sistema de categorías* emergentes³. Por último, dentro de cada categoría, se estableció un *orden frecuencial*⁴.

En la siguiente tabla es posible observar los momentos clave, dentro del proceso de estructuración de las categorías, donde se utilizó el análisis de contenido.

TABLA N° 6.7
Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

↓ANÁLISIS DE CONTENIDO ↓		
Entrevistas x 11 (Unidades de registro)		
↓		
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓		
<i>Estructuración de categorías</i> MAXQDA11 ↓	Categorías menores, o Pre- categorías 1°er y 2° Vuelco de Indicadores (UA)	<i>Reducción de datos</i> MAXQDA11 ↓
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓		
Tablas de Frecuencias ↓ Dimensiones de análisis		

¹Unidades de Registro: Es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial (Porta y Silva, 2003).

²Los indicadores o unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías (Porta y Silva, 2003).

³Para Martínez (2006) la condición previa de todo proceso de categorización es "sumergirse" mentalmente en la realidad expresada buscando captar aspectos o realidades nuevas que enriquecen el significado. Para ello, el uso de esquemas de interpretación diseñando y rediseñando los conceptos resultan verdaderamente efectivos a la hora de "categorizar" (codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos) o clasificar las partes en relación con el todo.

⁴El análisis de contenido da la posibilidad de establecer reglas de recuento (frecuencia) sobre los indicadores. En este caso se utilizó la frecuencia valorativa, que se refiere a la cantidad total de veces que un indicador se asocia con una serie de criterios determinados.

Como se ha comentado antes, el análisis de contenido se ha realizado en varias fases, esto es la *revisión permanente*, que hace referencia a la constante y recurrente vuelta a las notas e informaciones recogidas con el fin de reflexionar sobre ellas, estudiarlas, completarlas, buscar relaciones sincrónicas y diacrónicas.

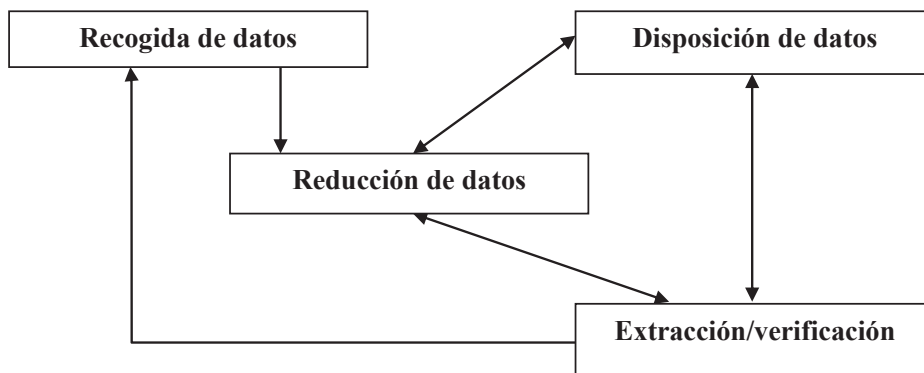
Por otra parte, la *reducción de los datos* consiste en una cierta simplificación de la información recogida, que pretende hacerla más manejable e interpretable eliminando lo superfluo y lo redundante (Tójar 2006). Esta reducción de los datos se puede hacer mediante la categorización y codificación.

La *categorización* hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, etc. (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

La *codificación* se puede definir como un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos. Ello supone una transformación del registro narrativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido. (Anguera y otros, 1998 citado por Albert, 2007). Es la operación concreta por la que se le asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Consisten en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

En este sentido, se siguió el modelo propuesto por Miles y Huberman (2003):

FIGURA N° 6.3
Análisis cualitativo de los datos (Miles y Huberman, 2003)



La reducción de los datos se entiende antes, durante y tras la realización de la recogida de datos. La reducción que se realiza antes está relacionada con la focalización y delimitación del problema y de los recursos iniciales con que se cuenta para abordar la investigación. En el caso de esta investigación, se revisó la literatura obteniendo unas primeras reflexiones que han sido de ayuda para orientar y profundizar en el problema, se encuadró el problema de investigación en un marco conceptual (primera parte), se establecieron unos objetivos y se seleccionaron los instrumentos de recogida de información.

La reducción durante y tras la recogida de datos supone una serie de actividades que también interaccionan entre sí: 1) la separación en unidades, 2) la identificación y clasificación de unidades y 3) la síntesis y el agrupamiento (Tójar, 2006).

- La separación en unidades puede realizarse en función de diversos criterios que pueden combinarse: criterios temáticos, cronológicos o temporales, sociales, contextuales, gramaticales.
- La identificación y clasificación de unidades, está íntimamente ligada a lo anterior, y consiste en categorizar y codificar la información.
- La tarea de síntesis y agrupamiento se produce desde el propio proceso de categorización. La categorización es análisis, y al mismo tiempo síntesis, de los datos cualitativos.

El siguiente paso consistió en interpretar los datos, para ello se ha de intentar dar sentido a las descripciones de cada categoría ofreciendo una descripción completa de cada una de ellas ubicándola en el fenómeno de estudio. Los procedimientos más utilizados para estudiar las relaciones entre categorías son los diagramas (representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos) o mapa conceptual y las matrices (tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal de acuerdo con los aspectos identificados por filas y columnas) (Albert, 2007).

4.3.2. Contribución del programa de análisis de datos MAXQDA11

Antes de proceder al análisis de datos a través del programa MAXQDA11, se transcribieron las entrevistas y se dividieron todas en unidades de significado. Una vez que los diferentes textos fueron categorizados e indexados en la base de datos, se realizaron búsquedas en función de las categorías extraídas hasta obtener fragmentos de textos operativos para dar sentido al discurso. Puesto que el programa permite acceder a los párrafos anteriores y posteriores, se evita el riesgo de descontextualizar los relatos y ofrece la posibilidad de acceder rápidamente a la información que se necesita. Además, antes de aplicar los análisis, se realizó una lectura en profundidad de las entrevistas, con lo que el

programa simplemente ayudó a la gestión de la información, pero sobre un conocimiento exhaustivo previo.

El uso del programa MAXQDA11 permitió llevar a cabo un doble análisis:

- *Análisis vertical*: se realizó un estudio de la visión de cada uno de los entrevistados de manera individual. Se abordó mediante la secuenciación de un conjunto de dimensiones o categorías que ayudaron a configurar una visión profesional específica y propia de cada profesor entrevistado.
- *Análisis horizontal*: permitió establecer relaciones entre las distintas categorías y subcategorías emergentes.

Durante el proceso de análisis se ha contado con 9 categorías, de las cuales se han desprendido un total de 72 subcategorías que han quedado agrupadas de la siguiente manera:

TABLA N° 6.8
Categorías y subcategorías extraídas de la entrevista

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Valoración general y propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión general - Propuesta de mejora
Funcionamiento del programa en el centro	<ul style="list-style-type: none"> - Selección alumnado PCPI - Filosofía de trabajo - Estructura/formato PCPI - Módulos de Formación General <ul style="list-style-type: none"> - Preparación prueba de acceso - Formación en Centros de Trabajo - Relación profesor/alumno
Planificación, currículum y desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y currículum - Objetivos y contenidos - Aprendizajes para la vida - Estrategias metodológicas <ul style="list-style-type: none"> - Módulos específicos - Recursos - Asesoramiento y orientación - Motivación - Evaluación
Resultados y éxito/fracaso del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación mundo laboral - Reenganche al sistema educativo - 2º curso y obtención del título de ESO <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de acceso a ciclo <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado de PCPI - Abandono prematuro del sistema

Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de itinerarios - Actitud, autoestima y comportamiento - Procesos del fracaso <ul style="list-style-type: none"> - Absentismo - Problemas disciplinarios - Repetición de curso - Situación académica - Motivaciones del fracaso <ul style="list-style-type: none"> - Vivencia de la escolaridad - Aspiraciones y expectativas - Causas del fracaso <ul style="list-style-type: none"> - Centros de acogida - Problemas judiciales - Autoestima, autoconcepto - Grupo de iguales - Origen social - Etnia y nacionalidad - Familias desestructuradas - Dificultades de aprendizaje
Relación con familia y entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con instituciones - Relación con otros centros - Implicación de las familias
Imagen	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción resto alumnos - Percepción/opinión resto profesores - Integración PCPI en el centro
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción profesional - Departamento de Orientación - Equipo directivo - Seguimiento alumnado - Expectativas respecto del alumno - Trabajo en equipo y colaboración - Formación específica - Experiencia profesional
Administración	<ul style="list-style-type: none"> - Elección profesorado de PCPI - Oferta educativa - Formación Centro de Trabajo - Currículum <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes para la vida - Objetivos y contenidos - Certificado nivel 1 - Compromiso 2º curso - Prueba acceso ciclo - Ratio profesor/alumno - Transformación PGS a PCPI - Duración - Estructura - Edad de acceso - Selección de alumnos

Una vez determinado el conjunto de categorías se procede al análisis ya citado con el que, desde un enfoque vertical, se describen y analizan las opiniones de cada caso particular en torno a las grandes dimensiones de análisis; y desde un enfoque horizontal, se realiza una serie de cruces entre las diferentes categorías y dimensiones de análisis que han permitido establecer comparaciones y resaltar perspectivas en un nivel superior de análisis.

Como se detalla en el próximo capítulo, los resultados y su discusión se presentan desde una perspectiva global conjugando los diferentes datos recogidos, en el que el análisis de las entrevistas sirve de apoyo e interpretación de los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo realizado.

5 CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 TRIANGULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En términos generales, se puede entender la triangulación como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias, teorías, datos, análisis, observadores, en el estudio de un mismo fenómeno (Vera Calzaretta, 2005; Vera Calzaretta y Villalón, 2005; Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006).

Dezin (1975, 1989) establece una clasificación de los diferentes tipos de triangulación:

- a. Triangulación de datos. Confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos.
- b. Triangulación teórica. Evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.
- c. Triangulación metodológica. Aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.
- d. Triangulación de investigadores. Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema.

Como se ha comentado al comienzo del capítulo, la investigación que aquí se presenta responde a la lógica de la triangulación metodológica, esto es el uso de dos o más tipos de estrategias de investigación en el estudio de un mismo fenómeno. En este caso, triangulación entre distintos métodos –cuantitativo + cualitativo- es decir, de un lado la aplicación de cuestionarios al profesorado y alumnado de PCPI y de otro lado entrevistas al profesorado de PCPI.

Además, Arias (2000) destaca otra tipología denominada triangulación de análisis como el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de validación. Las posibilidades de triangulación y contraste en una investigación educativa desde la triangulación analítica se han estructurado en los últimos años en las propuestas conocidas como “*Mixed Methodology*” (Johnson y Turner, 2003). Dentro de las metodologías mixtas, esta investigación se acoge al “*Mixed Methods*”, esto es “*desarrollar fases secuenciales de estudios cualitativos y cuantitativos o viceversa a lo largo del tiempo*” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez (2006) citan los nueve diseños metodológicos mixtos posibles de combinación secuencial o concurrente que resultan de este enfoque derivado de las propuestas de Morse (1991) y adaptadas por Johnson y Onwuegbuzie (2004):

TABLA N° 6.9
Métodos mixtos de investigación

Paradigm Emphasis Decision	Time Order Decision		
		Concurrent	Sequential
	Equal Status	QUAL + QUAN	QUAL → QUAN QUAN → QUAL
Dominant Status	QUAL + quan QUAN + qual	QUAL → quan Qual → QUAN QUAN → qual Quan → QUAL	

Nota: QUAL=Cualitativa, QUAN= Cuantitativa; la minúscula denota un rango inferior de ese método y la mayúscula prioridad.
El signo “ ” denota secuencia y el signo “+” concurrencia.

El modelo de triangulación que responde al estudio, dentro de la clasificación recogida por una gran mayoría de autores (Kelle, 2001; Kelle y Erzberger, 2003; Johnstone, 2004; Onwuegbuzie y Leech, 2005) es el modelo de triangulación como validación (The Validity Model), puesto que la triangulación se convierte en la validación mutua de los resultados obtenidos desde diferentes métodos. En este contexto, los resultados cuantitativos y cualitativos pueden y deben converger y llegar a similares conclusiones.

Unido a lo anterior, se optó por un proceso de “triangulación analítica como validación secuencial” adoptando la propuesta **QUAN -> qual**, es decir, la recogida y análisis de los datos se realiza en el siguiente orden: en primer lugar la aplicación de los cuestionarios y un primer análisis exploratorio descriptivo de los datos obtenidos, para posteriormente realizar las entrevistas con la intención de profundizar, apoyar e interpretar los datos cuantitativos.

5.2 VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS

El cuestionario se conceptualiza en términos de efectividad, eficiencia y satisfacción. La **validez** le convierte en un instrumento que aporta información fiable, muy útil en la investigación (Sevillano y otros, 2007). En un sentido general, se puede decir que un instrumento es válido si mide lo que se pretende medir con él. Las normas establecidas por la American Psychological Association (APA) y las sucesivas revisiones (1954, 1966, 1974, 1985) las sistematizan en tres tipos (Buendía y otros, 1999):

- *Validez de contenido*. Se refiere a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems de una escala o test representan un determinado universo temático. Representatividad y relevancia son palabras clave para juzgar este tipo de validez. Validez lógica o intrínseca son también expresiones que se emplean con el mismo sentido, y con un matiz más intuitivo que técnico, se habla de validez aparente.
- *Validez de criterio*. Se refiere directamente a los coeficientes de correlación con otras medidas o criterios. Suele dividirse en concurrente y predictiva.
- *Validez de constructo*. Nace de la limitación de la validez de contenido cuando se aplica a la medición de rasgos, actitudes, etc., es decir, a conceptos abstractos que resumen, al menos una hipótesis inicial, consistencia conductuales y actitudinales.

Para asegurar que los cuestionarios son válidos, se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- Revisión exhaustiva de la literatura con el fin de apoyar las dimensiones e ítems del cuestionario sobre una base teórica sólida.
- Revisión del instrumento por expertos.

Con respecto a la primera de las acciones llevadas a cabo para validar los cuestionarios, la revisión bibliográfica se ha realizado a dos niveles diferentes:

- *Revisión conceptual*: permite profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema. Cumple dos funciones; determinar el sentido que tienen los términos que se utilizan en la definición del problema de

investigación y segundo, conocer las opiniones de otros autores sobre los conceptos que se están investigando.

- *Revisión funcional*: tiene como funciones principales proporcionar información sobre el estado de la investigación sobre el problema planteado, sobre metodologías seguidas en las diferentes investigaciones consultadas y sobre las pruebas e instrumentos utilizados y características técnicas de los mismos.

Las acciones anteriores se han concretado en los capítulos que forman la primera parte del estudio. Los hallazgos más relevantes se exponen en estos capítulos y confirman que los instrumentos presentan validez de constructo, pues refleja principios teóricos válidos sobre la visión de los profesores y los alumnos acerca del programa (Colás y Buendía, 1993).

En cuanto a la revisión de los instrumentos por expertos, el tipo de validez que se garantiza es de contenido pues se observa cómo juzgan diferentes expertos en la temática el grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2007). Para esta revisión se empleó la técnica Delphi. Esta técnica consiste en recurrir a la opinión de un grupo de individuos para averiguar cuál es el dato que mejor garantiza el acierto en la toma de decisiones, sin fiarse de una sola opinión individual. En su forma más habitual y típica, la técnica Delphi comienza con un cuestionario que es enviado por correo o transmitido por ordenador a un grupo de expertos. Estos expertos dan sus respuestas y las devuelven al investigador central, el cual las sistematiza, las categoriza y las devuelve a cada uno de los sujetos con la pregunta de si desea cambiar alguna de sus respuestas (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Posteriormente, se realizó el pilotaje de los instrumentos. Este proceso se ha detallado en el apartado de instrumentos de recogida de información.

Por otra parte, el estudio de la **fiabilidad** permite conocer en qué medida los diferentes ítems del instrumento se corresponden con el constructo estudiado.

A continuación se explica con detalle los métodos de fiabilidad utilizados en los instrumentos de recogida de datos (cuestionario profesores y cuestionario alumnos de PCPI): Método de consistencia interna Alpha de Cronbach, y KMO y prueba de Barlett del análisis factorial.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica (García Bellido, González Such y Jornet Meliá, 2010; Quero Virla, 2010). El coeficiente Alfa de Cronbach se basa en el

promedio de las correlaciones entre los ítems, en este sentido, es el método más utilizado por los investigadores sociales (Cea D’Ancona, 2001; McMillan y Schumacher, 2005). Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem (García Bellido, González Such y Jornet Meliá, 2010).

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). De manera “natural” el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach expresa el grado en que los ítems miden la misma variable: homogeneidad. De tal manera que su utilidad original se orienta a calcular la confiabilidad de un instrumento cuyos ítems conformen un único dominio, esto es, una variable o rasgo único (Quero Virla, 2010; Lèvy y Varela, 2003).

Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1.00 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Para obtener el coeficiente de Alpha de Cronbach se ha utilizado el paquete estadístico SPSS Statistics 20. Este programa facilitó el coeficiente obteniendo un Alfa de Cronbach para el **cuestionario dirigido al profesorado de PCPI** igual a 0,848. Un valor superior a 0,8 se considera bueno (George y Mallery, 2003; Kaplan y Saccuzzo, 1982; Gliem y Gliem, 2003).

TABLA N° 6.10
Estadístico de fiabilidad. Método de consistencia interna Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,862	57

Para verificar la necesidad de 57 ítems aplicamos el método de “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” que equivale al valor de Alfa si eliminamos cada uno de los ítems (García Bellido, González Such y Jornet Meliá, 2010). En este caso, no se considera necesario eliminar ningún ítem puesto que ninguno produce alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refiere cada uno de ellos no se pueden agrupar sin perder información relevante. Se observa como la fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de

Cronbach si se elimina el elemento, está siempre entre 0,840 y 0,856. Lo que muestra la consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

TABLA N° 6.11
Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM 1	152,6465	254,017	,215	,847
ÍTEM 2	151,7727	254,166	,250	,846
ÍTEM 3	152,3485	251,700	,319	,845
ÍTEM 4	153,1111	263,043	-,082	,852
ÍTEM 5	152,2475	255,263	,188	,848
ÍTEM 6	152,2576	251,695	,321	,845
ÍTEM 7	153,3889	267,752	-,240	,856
ÍTEM 8	153,4899	259,672	,058	,849
ÍTEM 9	153,1515	259,804	,033	,850
ÍTEM 10	152,3182	249,802	,455	,843
ÍTEM 11	151,8081	257,902	,127	,848
ÍTEM 12	152,9545	255,384	,240	,847
ÍTEM 13	151,5202	253,997	,348	,845
ÍTEM 14	152,7020	256,413	,146	,848
ÍTEM 15	152,7576	261,525	-,038	,854
ÍTEM 16	153,0202	250,467	,281	,846
ÍTEM 17	153,1414	251,543	,249	,847
ÍTEM 18	152,0303	255,674	,193	,847
ÍTEM 19	151,8535	255,334	,269	,846
ÍTEM 20	152,1111	254,089	,321	,845
ÍTEM 21	152,2222	250,712	,402	,844
ÍTEM 22	152,1970	255,550	,234	,847
ÍTEM 23	151,8333	252,414	,419	,844
ÍTEM 24	151,9949	256,838	,157	,848
ÍTEM 25	151,8990	250,041	,497	,843
ÍTEM 26	152,5253	248,911	,410	,843
ÍTEM 27	152,3131	254,886	,233	,847
ÍTEM 28	152,4545	254,808	,218	,847
ÍTEM 29	151,9646	258,379	,076	,850

ÍTEM 30	152,2374	255,136	,156	,849
ÍTEM 31	152,0808	246,978	,515	,842
ÍTEM 32	152,7172	249,696	,335	,845
ÍTEM 33	152,1414	247,685	,514	,842
ÍTEM 34	152,2172	254,161	,232	,847
ÍTEM 35	152,9242	264,243	-,117	,854
ÍTEM 36	152,6667	261,929	-,046	,854
ÍTEM 37	152,0101	247,807	,478	,842
ÍTEM 38	152,4192	252,387	,297	,846
ÍTEM 39	152,9798	250,487	,299	,846
ÍTEM 40	152,5909	246,842	,408	,843
ÍTEM 41	152,2677	250,349	,339	,845
ÍTEM 42	152,9899	248,061	,319	,845
ÍTEM 43	152,0707	262,147	-,050	,852
ÍTEM 44	152,2071	250,673	,393	,844
ÍTEM 45	153,1768	251,192	,332	,845
ÍTEM 46	151,6616	252,022	,371	,844
ÍTEM 47	152,0960	250,463	,318	,845
ÍTEM 48	151,8687	248,754	,443	,843
ÍTEM 49	151,9495	253,581	,256	,846
ÍTEM 50	152,2576	248,284	,542	,842
ÍTEM 51	152,4343	245,201	,588	,840
ÍTEM 52	152,3939	247,336	,578	,841
ÍTEM 53	152,4394	248,166	,562	,842
ÍTEM 54	152,1414	247,026	,591	,841
ÍTEM 55	151,9394	246,555	,617	,841
ÍTEM 56	151,9141	247,449	,552	,841
ÍTEM 57	151,9798	249,685	,449	,843

Para ofrecer mayores garantías de la fiabilidad del instrumento de recogida de datos, se aplicó la prueba KMO y la prueba de Barlett obtenida del análisis factorial. Se puede comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,753, coeficiente cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial.

Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett se puede asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en el análisis la significación es perfecta, ya que obtiene el valor 0,000 (asociado a una chi-cuadrado de 4338,077) por lo que se puede rechazar dicha hipótesis nula, considerando el ajuste de las variables mediante el análisis factorial idóneo. En este tipo de prueba obtenido del análisis factorial se observa también un alto índice de consistencia y fiabilidad.

TABLA N° 6.12
Estadístico de fiabilidad. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,753
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4338,077
	gl	1596
	Sig.	,000

En relación al **cuestionario dirigido al alumnado de PCPI** de la provincia de Granada, el valor de Alfa de Cronbach es igual a 0,7. Dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0,7 es adecuado (Nunnally, 1970; George y Mallery, 2003).

TABLA N° 6.13
Estadístico de fiabilidad. Método de consistencia interna “Alfa de Cronbach”

Alfa de Cronbach	N de elementos
,700	29

Al igual que con el instrumento anterior, se comprueba el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para comprobar la variación que existe en este coeficiente y la necesidad de eliminar algún ítem. En este caso, tampoco se consideró oportuno eliminar algún ítem del cuestionario, obteniendo un coeficiente entre 0,679 y 0,716.

TABLA N° 6.14
Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM 1	84,4415	73,557	,438	,679
ÍTEM 2	84,3478	74,117	,419	,681
ÍTEM 3	84,4197	76,016	,254	,690
ÍTEM 4	84,4047	73,655	,405	,681
ÍTEM 5	84,2726	74,309	,421	,682

ÍTEM 6	84,1940	76,070	,201	,693
ÍTEM 7	84,7876	77,471	,066	,705
ÍTEM 8	84,5753	75,571	,067	,714
ÍTEM 9	84,5635	74,548	,339	,685
ÍTEM 10	84,7575	74,864	,244	,690
ÍTEM 11	84,6789	75,954	,214	,693
ÍTEM 12	84,7157	76,348	,138	,698
ÍTEM 13	84,5702	74,872	,262	,689
ÍTEM 14	84,6221	74,302	,369	,683
ÍTEM 15	84,3395	75,032	,279	,688
ÍTEM 16	84,2324	69,592	,234	,698
ÍTEM 17	84,4398	73,701	,472	,679
ÍTEM 18	84,4599	72,557	,513	,675
ÍTEM 19	84,3512	73,736	,453	,679
ÍTEM 20	85,7793	78,785	-,003	,710
ÍTEM 21	84,7040	73,880	,319	,685
ÍTEM 22	84,8294	75,529	,201	,693
ÍTEM 23	84,5619	75,928	,204	,693
ÍTEM 24	84,2341	75,067	,310	,687
ÍTEM 25	85,0184	76,618	,133	,698
ÍTEM 26	85,1488	75,340	,217	,692
ÍTEM 27	85,4030	76,070	,149	,698
ÍTEM 28	85,7023	80,658	-,104	,716
ÍTEM 29	84,4548	76,292	,178	,695

Respecto al valor KMO es de 0,824 un valor considerado muy importante y “meritorio” según Kaiser (1974 en Hofmann, 1978). En cuanto al valor numérico del test de esfericidad de Barlett está asociado a un chi-cuadrado de 3327,739 y una $p=0,000$, por tanto estadísticamente muy significativa.

TABLA N° 6.15
Estadístico de fiabilidad. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,824
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3327,739
	gl	406
	Sig.	,000

5.3 CRITERIOS DE RIGOR DE LAS ENTREVISTAS

En la investigación cualitativa el entendimiento de la realidad es el propósito fundamental. En este sentido, lo que hace que un estudio de casos pueda ser considerado “científico” no es la generalización de sus resultados, sino la capacidad de explicar en profundidad y esto se logra básicamente, mediante la presencia física del investigador en el contexto de ocurrencia del fenómeno en estudio, así como a través de la triangulación de las fuentes de información (Cortés Camarillo, 1997; Guba y Lincoln, 1985).

El investigador que trabaja en un estudio cualitativo intenta captar la realidad, tal como la perciben los sujetos que participan en la investigación. Desde esta perspectiva, existen diversas formas de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, algunas se relacionan con el investigador, otras con la recogida de datos y otras con el análisis de la información (Patton, 1990).

A diferencia de la investigación cuantitativa, en la investigación cualitativa el investigador es consciente de que su participación en la investigación no es neutra. Reconocerlo es una forma de controlarlo. La correspondencia del concepto objetividad en la investigación cualitativa viene dado por el de **neutralidad** o **confirmabilidad** (Cohen y Manion, 2002). Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en la interpretación de los resultados. Para ello, existen estrategias como la triangulación, la reflexión por parte del investigador y la revisión por un agente externo (Villa, Álvarez y Ruiz, 2003) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes.

En relación a la confiabilidad, en investigación cualitativa **consistencia** o **dependencia**, es importante que tanto el contexto global como el específico sean descritos minuciosamente, así como las técnicas de recogida de datos (en este caso la entrevista); no sólo con el objetivo de que el estudio sea replicado en contextos similares (**transferibilidad**), lo que apoyaría la confiabilidad de los resultados, sino para hacer posible el entendimiento de la realidad en estudio. En este sentido, conseguir la transferibilidad, que no la generalización, depende más del investigador que realizará la transferencia que del investigador original.

Otra forma de asegurar la confiabilidad de los resultados obtenidos en la investigación es mediante la triangulación de fuentes metodológicas o de investigadores. En este caso, como se ha comentado anteriormente, la utilización de diferentes métodos y análisis de datos aportan mayores niveles de **credibilidad** al estudio.

Por último, se presenta el cronograma seguido en el proceso de la investigación desde su inicio en septiembre de 2009.

6 CRONOGRAMA DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación ha implicado una secuencia metodológica de etapas e instancias, señaladas anteriormente en el apartado de fases de la investigación de este capítulo, las cuales se detallan a continuación:

- a) Planteamiento del problema
- b) Revisión de la literatura (estructura marco teórico/conceptual)
- c) Definición del problema de investigación
- d) Formulación de objetivos
- e) Diseño y justificación del enfoque metodológico
- f) Elaboración del marco teórico
- g) Construcción, validación y pilotaje de instrumentos
- h) Recogida de información
- i) Análisis de los datos. Procesamiento e interpretación de los datos obtenidos
- j) Resultados y conclusiones globales
- k) Elaboración del Informe de Investigación final

A continuación, se presenta el cronograma de desarrollo de la investigación donde se detallan las actividades desarrolladas durante el periodo de realización de la Tesis Doctoral, integrando las tareas de investigación en un contexto espacio-temporal que ayudará a tener una visión de conjunto de todo el trabajo realizado.

TABLA N° 6.16
Cronograma del desarrollo de la investigación

AÑO. 2009	
TEMPORALIZACIÓN	TAREAS DESARROLLADAS
Septiembre/Diciembre	Planteamiento, diseño y elaboración del Plan de Tesis Doctoral
AÑO. 2010	
TEMPORALIZACIÓN	TAREAS DESARROLLADAS
Enero/Mayo	Ajuste del planteamiento inicial del problema Especificación del contexto y extensión de la investigación Estudio de la literatura Síntesis de los principales hallazgos y líneas de investigación abiertas Concreción del diseño de investigación definitivo. Determinación de los casos objeto de estudio
Junio/Agosto	Aproximación al instrumento (cuestionarios) - Profundización teórica sobre la base para su elaboración - Revisión de investigaciones realizadas Primer borrador de guión de entrevista Avance marco teórico/conceptual
Septiembre/Diciembre	Desarrollo del instrumento definitivo - Incorporación al instrumento de variables específicas. - Proceso de validación

AÑO. 2011	
TEMPORALIZACIÓN	TAREAS DESARROLLADAS
Enero/Julio	Pilotaje del instrumento Selección de los centros educativos y participantes en el estudio cualitativo Solicitud de permiso de entrada a los centros educativos a la Delegación de la Consejería de Educación en Granada
Septiembre/Diciembre	Visita a los centros. Primer contacto con los directores Informe sobre metodología
AÑO. 2012	
TEMPORALIZACIÓN	TAREAS DESARROLLADAS
Enero/Junio	Visita a los centros y recogida de información Aplicación del cuestionario Elaboración guión de entrevista definitivo Realización de entrevistas Sistematización de la información
Julio/Agosto	Análisis de datos cuantitativos - Construcción de la matriz de datos - Descriptivo y análisis de contingencias Análisis de datos cualitativos - Codificación de la información recogida utilizando software estadístico - Realización de procedimientos de análisis estadístico de datos (MAXQDA10) - Análisis vertical y horizontal Avance de informes sobre el análisis descriptivo y de contingencias
Septiembre/Diciembre	Elaboración de informe de resultados Discusión de los resultados
AÑO. 2013	
TEMPORALIZACIÓN	TAREAS DESARROLLADAS
Enero/Julio	Primera versión de conclusiones Diseño de la estructura formal de la Tesis Doctoral Correcciones de estilo Primera versión de conclusiones generales Redacción del texto Primera versión de Informe final Avance en la corrección de contenido y aspectos formales Elaboración del texto final a partir de los borradores realizados durante el proceso.
Agosto/Septiembre	Versión definitiva de conclusiones finales Informe final Presentación de la versión definitiva para la lectura de la Tesis Doctoral

La tercera parte del trabajo está dedicada a presentar y discutir los resultados obtenidos a partir de los análisis descritos anteriormente y por último, las conclusiones obtenidas en función a los objetivos propuestos al comienzo de la investigación.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7

**VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA SITUACIÓN
ACTUAL DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN
PROFESIONAL INICIAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA**

- | | |
|--------|--|
| 1..... | IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE DE LA MUESTRA
CUANTITATIVA |
| 2..... | ANÁLISIS VERTICAL DEL PROFESORADO
ENTREVISTADO |
| 3..... | ÉXITO EDUCATIVO DEL PCPI. CONSIDERACIÓN
E IMPORTANCIA DE ESTE PROGRAMA COMO MEDIDA DE
PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR |
| 4..... | CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DE PCPI. LA VISIÓN DEL
PROFESORADO RESPECTO DE LAS MOTIVACIONES, PROCESOS Y
CAUSAS DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO |
| 5..... | ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA |
| 6..... | PLANIFICACIÓN, CURRÍCULUM Y DESARROLLO
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE |
| 7..... | FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO |
| 8..... | FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA |
| 9..... | ASPECTOS PARA LA MEJORA DE ESTE PROGRAMA |

1 IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE DE LA MUESTRA CUANTITATIVA

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en función de las variables independientes de criterio (Edad, sexo, titulación académica, situación laboral, experiencia profesional, experiencia docente en PCPI, curso y módulo impartido, y cuestiones relacionadas con las características del centro) analizadas de manera descriptiva en la investigación.

1.1 EDAD, SEXO, CURSO Y MÓDULO IMPARTIDO

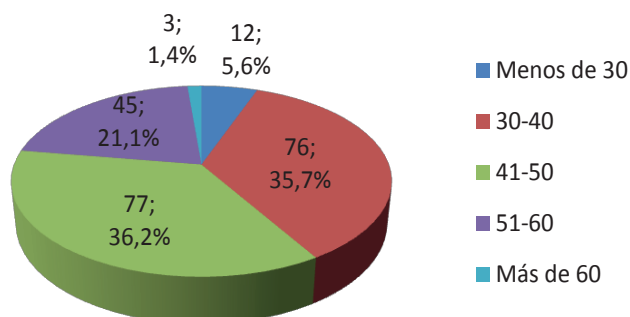
En primer lugar, en cuanto a la edad de los profesores que constituyen la muestra de estudio, los datos se articulan en la siguiente tabla:

TABLA N° 7.1
Edad de los profesores que configuran la muestra

EDAD		
Categorías	N	%
Menos de 30	12	5,6
30-40	76	35,7
41-50	77	36,2
51-60	45	21,1
Más de 60	3	1,4
Total	213	100

La edad de los profesores está comprendida en un amplio intervalo que abarca desde menores de 30 años hasta profesores con más de 60 años. El intervalo de edad que abarca mayor número de profesores es el comprendido entre los 30 y los 50 años, con un total de 153 profesores lo que supone un 71,4% de los sujetos de la muestra. De forma clara se puede observar la distribución del profesorado por intervalos de edad en el siguiente gráfico.

GRÁFICO N° 7.1
Edad de los profesores que constituyen la muestra



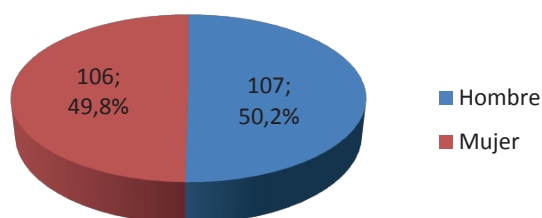
Como se puede observar en el gráfico anterior el siguiente intervalo de edad con mayor número de profesores es el comprendido entre los 51 y 60 años con 45 profesores (21,1%). Los profesores más jóvenes (5,6%) y los mayores de 60 años (1,4%) son los menos representados en la muestra del estudio. En cualquier caso están representadas las distintas etapas de la vida con su correspondiente experiencia. En este sentido, como se podrá comprobar posteriormente, el análisis de contingencias por edad no arroja relaciones muy significativas en relación a esta variable. Otro aspecto a destacar del análisis descriptivo de los datos obtenidos en el cuestionario dirigido al profesorado de PCPI son los relativos al sexo que se exponen en la siguiente tabla:

TABLA N° 7.2
Sexo de los profesores muestra de estudio

SEXO		
Categorías	N	%
Hombre	107	50,2
Mujer	106	49,8
Total	213	100

El 50,2% del profesorado que compone la muestra son hombres y el 49,8% son mujeres (107 profesores-106 profesoras). Se presenta la información en el siguiente gráfico para una mejor visualización:

GRÁFICO N° 7.2
Sexo de los profesores de la muestra



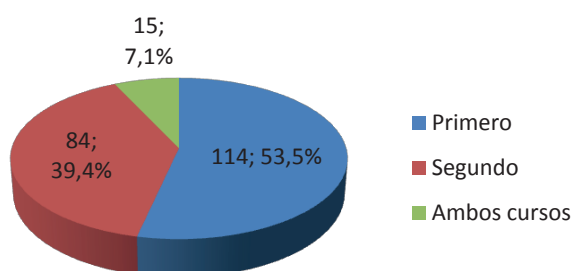
Finalmente, se exponen los datos relativos al curso y módulo en el que imparte clase el profesorado de la muestra objeto de estudio.

TABLA N° 7.3
Curso en el que imparte clase el profesorado muestra de estudio

CURSO		
Categorías	N	%
Primero	114	53,5
Segundo	84	39,4
Ambos cursos	15	7,1
Total	213	100

En relación a los cursos, la mayoría del profesorado de la muestra imparte clase en el primer año, que como se ha comentado en capítulos anteriores lo constituyen los módulos obligatorios (módulos específicos, proyecto emprendedor, participación y ciudadanía y libre configuración), con el 53,5% de los profesores encuestados. El 39,4% imparte clase en segundo curso que corresponde a los módulos voluntarios del programa (módulos de comunicación, social y científico-tecnológico), como se puede observar en el gráfico 7.3.

GRÁFICO N° 7.3
Curso en el que imparte clase el profesorado



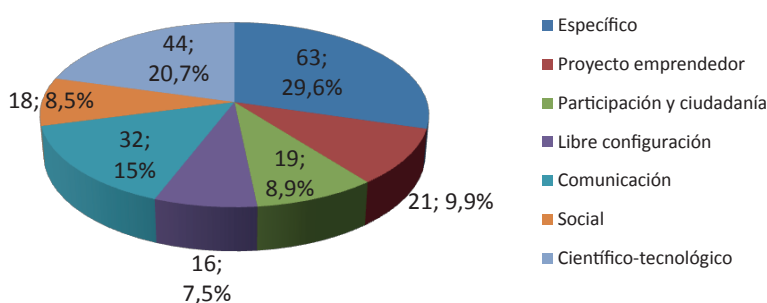
La distribución del profesorado de la muestra de estudio por módulos también es un dato de interés en nuestra investigación, puesto que va a constituir una variable con gran influencia en los resultados del análisis de contingencias de los datos obtenidos del cuestionario del profesorado de PCPI. Como se puede observar en los datos de la tabla n° 7.4, el 29,6% de los profesores de la muestra dan clases en los módulos obligatorios específicos (relacionados con las competencias propias del perfil profesional del programa), seguidos por los profesores que imparten el módulo voluntario científico-tecnológico (20,7%).

TABLA N° 7.4
Módulo impartido por los profesores de la muestra

MÓDULO		
Categorías	N	%
Módulo obligatorio específico	63	29,6
Módulo obligatorio formación general proyecto emprendedor	21	9,9
Módulo obligatorio formación general participación y ciudadanía	19	8,9
Módulo obligatorio formación general libre configuración	16	7,5
Módulo voluntario de comunicación	32	15,0
Módulo voluntario social	18	8,5
Módulo voluntario científico tecnológico	44	20,7
Total	213	100

Los profesores que imparten los módulos obligatorios de formación general (proyecto emprendedor: 9,9%, participación y ciudadanía: 8,9% y libre configuración: 7,5%) representan un 26,3% de la muestra de estudio. Por otro lado, los módulos voluntarios de comunicación y social están representados en la muestra con un 15,0% y 8,5% respectivamente. En este sentido, quedan ampliamente representados los profesores de cada uno de los módulos que constituyen los PCPI, tanto los de primer curso como los de segundo. En el gráfico siguiente se puede observar la distribución del profesorado de la muestra de estudio por módulos:

GRÁFICO N° 7.4
Módulo impartido por el profesorado de la muestra



1.2 TITULACIÓN ACADÉMICA, SITUACIÓN LABORAL Y EXPERIENCIA DEL COLECTIVO DOCENTE

En este apartado se exponen los datos relativos a la titulación académica, la situación laboral y la experiencia del colectivo docente que constituye la muestra de estudio (experiencia profesional y experiencia en PGS/PCPI). En primer lugar, se describen (tabla n° 7.5) los datos referidos a la titulación académica de los encuestados:

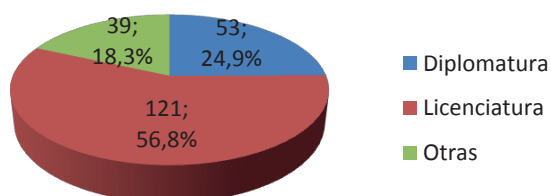
TABLA N° 7.5
Titulación académica de los profesores de la muestra

TITULACIÓN ACADÉMICA		
Categorías	N	%
Diplomatura	53	24,9
Licenciatura	121	56,8
Otras	39	18,3
Total	213	100

La mayor parte de los profesores de la muestra de estudio son licenciados (56,8%), seguido de los diplomados (24,9%) y otras titulaciones (18,3%). En relación a este aspecto, los maestros diplomados imparten los módulos de formación general (proyecto

emprendedor, participación y ciudadanía y libre configuración) y en la mayoría de los casos, se encargan de tutorizar los grupos de primero de PCPI. Generalmente, los licenciados son los encargados de los módulos del segundo curso (científico-tecnológico, social y de comunicación). Por último, dentro de otras titulaciones se encuentran los técnicos y técnicos superiores que imparten los módulos específicos del perfil profesional del programa, como se expone en el gráfico nº 7.5:

GRÁFICO Nº 7.5
Titulación académica del profesorado de la muestra



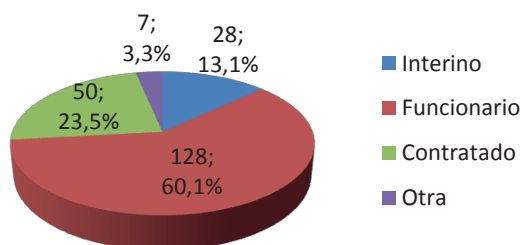
En cuanto a la situación laboral, el 60,1% de los profesores de la muestra de estudio son funcionarios y el 13,1% interinos, correspondiente al colectivo de docentes que pertenecen a los centros públicos que han accedido a participar en nuestra investigación. La tabla nº 7.6 ofrece estos datos:

TABLA Nº 7.6
Situación laboral de los profesores de la muestra

SITUACIÓN LABORAL		
Categorías	N	%
Interino	28	13,1
Funcionario	128	60,1
Contratado	50	23,5
Otra	7	3,3
Total	213	100

Por otro lado, respecto a la situación laboral de los docentes que imparten clases en los centros concertados, y que han accedido a cumplimentar el cuestionario de esta investigación, un 23,5% son contratados y el 3,3% tiene otro tipo de relación contractual. Estos datos se han calculado respecto del total de la muestra, es decir, incluyendo tanto los profesores de centros públicos como los de centros concertados como se observa en el gráfico nº 7.6.

GRÁFICO N° 7.6
Situación laboral del profesorado de la muestra



Los años de docencia se han agrupado en diferentes intervalos que cubren el número total de casos obtenidos. En este sentido, podemos observar que el mayor porcentaje viene representado por los docentes que han desarrollado su labor profesional durante un periodo mayor de 15 años (45,1%), seguido de los docentes que se encuentran en un intervalo de edad de entre 11 y 15 años de experiencia profesional. Los datos se muestran en la siguiente tabla:

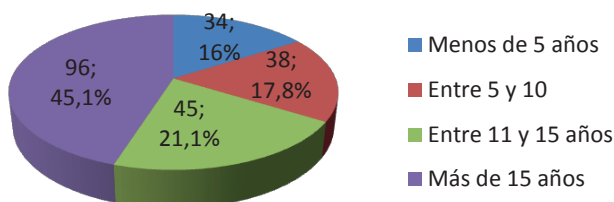
TABLA N° 7.7
Experiencia profesional de los profesores de la muestra

EXPERIENCIA PROFESIONAL		
Categorías	N	%
Menos de 5 años	34	16,0
Entre 5 y 10 años	38	17,8
Entre 11 y 15 años	45	21,1
Más de 15 años	96	45,1
Total	213	100

Además, en la tabla anterior se puede comprobar que el 17,8% de los encuestados se sitúan en el intervalo de edad de entre 5 y 10 años de docencia. Por último, los profesores con menos experiencia docente (menos de 5 años) también están representados en la muestra de estudio aunque en menor medida (16,0%). Sin embargo, si sumamos ambos colectivos, es decir con menos de 10 años de experiencia, el porcentaje resultante es considerable, pues representan un 33,8% del total, y estos docentes, que a pesar de su escasa experiencia ya imparten clases en el PCPI, a lo largo de su trayectoria profesional pueden acumular una gran experiencia en estos programas e implicarse en los procesos de mejora y cambio. Se puede apreciar la distribución de la muestra en función de la experiencia profesional en el gráfico n° 7.7.

GRÁFICO N° 7.7

Experiencia profesional del profesorado de la muestra



Los datos relativos a la experiencia docente exclusivamente en PCPI o Programas de Garantía Social (PGS) se sitúan en la tabla n° 7.8. Hay que destacar que la experiencia en PCPI no puede ser mayor a 4 años debido a que estos programas fueron implantados en nuestra Comunidad Autónoma en el curso escolar 2008/2009, por este motivo en esta investigación se han tenido en consideración los años de experiencia en los PGS, pues por un lado, poseen una características similares a los PCPI objeto de estudio, y por otro lado, fueron los antecesores de los mismos. La siguiente tabla muestra los años de experiencia docente por intervalos (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años).

TABLA N° 7.8

Experiencia docente en PCPI/PGS de los profesores de la muestra

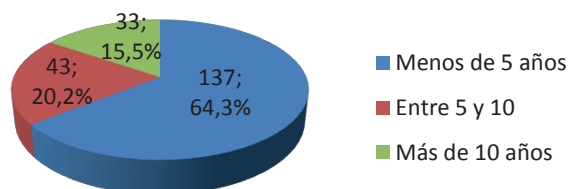
EXPERIENCIA PCPI/PGS		
Categorías	N	%
Menos de 5 años	137	64,3
Entre 5 y 10 años	43	20,2
Más de 10	33	15,5
Total	213	100

El 64,3% de los profesores encuestados tienen menos de 5 años de experiencia docente en este tipo de programas, lo cual refleja el creciente interés del profesorado por estas nuevas vías de formación que ofrecen al alumnado una última oportunidad de conseguir el reenganche al sistema educativo. Hay que tener en cuenta que los PGS tienen una larga vida, la ley es de 1992, mientras que los PCPI se implantaron en el curso escolar 2008/09, sin embargo la mayoría de los profesores tienen menos de 5 años de experiencia y actualmente están impartiendo clases en dichos programas, lo que refleja, al menos, una mayor implicación de los docentes en la lucha contra el fracaso y abandono escolar. El siguiente grupo con más participación en el total de la muestra es el de profesores que se encuentran en el intervalo de entre 5 y 10 años de experiencia docente en estos programas

(20,2%). Por último, y también ampliamente representados los profesores con más de 10 años de experiencia en PCPI/PGS (15,5%). Esto lo vemos claramente en el gráfico nº 7.8.

GRÁFICO Nº 7.8

Experiencia docente en PCPI/PGS del profesorado de la muestra



1.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EN RELACIÓN AL PROFESORADO DE LA MUESTRA

En este apartado se clasifica el profesorado en función del centro educativo de pertenencia. En la siguiente tabla (nº 7.9) podemos observar que la mayoría de los profesores encuestados trabajan en centros públicos, un 72,8%, mientras que sólo un 27,2% lo hace en centros concertados. Hay que tener en cuenta que existen menos centros concertados que públicos en la provincia de Granada, por tanto, este resultado refleja el tipo de oferta educativa, y no una mayor o menor predisposición de los docentes para contestar el cuestionario en base al tipo de centro. Por otro lado, hay que destacar que en la provincia de Granada no existen centros privados que cuenten en su oferta educativa con PCPI.

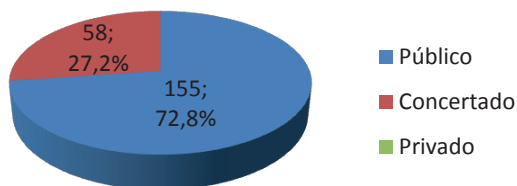
TABLA Nº 7.9

Titularidad del centro de los profesores de la muestra

TITULARIDAD DEL CENTRO		
Categorías	N	%
Público	155	72,8
Concertado	58	27,2
Privado	0	0
Total	213	100

En el gráfico nº 7.9 se exponen estos datos de manera clara:

GRÁFICO N° 7.9
Titularidad del centro del profesorado de la muestra



En total han participado profesores de 49 centros de la provincia de Granada que cuentan con PCPI en su oferta educativa. En la siguiente tabla se observa la distribución del profesorado entre los distintos centros objeto de estudio, y el porcentaje respecto del total.

TABLA N° 7.10
Número de profesores de la muestra por centro

CENTRO					
Categorías	N	%	Categorías	N	%
IES ARICEL	1	0,5	IES PADRE POVEDA	2	0,9
IES AL-ANDALUS	7	3,3	IES ALQUIVIRA	5	2,3
IES ANTIGUA SEXI	3	1,4	IES AMÉRICO CASTRO	1	0,5
IES PUERTA DEL MAR	6	2,8	IES DIEGO DE SILOÉ	7	3,3
IES ALBA LONGA	2	0,9	IES MONTES ORIENTALES	6	2,8
IES LUIS BUENO CRESPO	7	3,3	IES ALFAGUARA	6	2,8
IES ILÍBERIS	1	0,5	IES HIPONOVA	3	1,4
IES VEGA DE ATARFE	4	1,9	IES FCO. JAVIER BURGOS	2	0,9
IES ALCREBITE	2	0,9	IES CERRO DE INFANTES	5	2,3
IES JOSÉ DE MORA	6	2,8	IES HISPANIDAD	4	1,9
IES PEDRO JIMÉNEZ MONTOYA	5	2,3	IES MEDITERRÁNEO	7	3,3
IES EMILIO MUÑOZ	2	0,9	CC A. MARÍA CASA MADRE	6	2,8
IES FEDERICO GARCÍA LORCA	5	2,3	CC A. MARÍA SAN CRISTÓBAL	6	2,8
IES ALONSO CANO	2	0,9	CC CIUDAD DE NIÑOS	6	2,8
IES VALLE DE LECRÍN	5	2,3	CC JORBALÁN	3	1,4
IES ÁNGEL GANIVET	2	0,9	CC JUAN XXIII CHANA	3	1,4
IES AYNADAMAR	2	0,9	CC JUAN XXIII ZAIDÍN	4	1,9
IES POL. HERMENEGILDO LANZ	12	5,6	CC RAMÓN Y CAJAL	4	1,9
IES HURTADO DE MENDOZA	2	0,9	CC SAN JUAN BOSCO	3	1,4
IES LA PAZ	5	2,3	CC AMOR DE DIOS	4	1,9
IES PADRE MANJÓN	2	0,9	CC SAGRADA FAMILIA	8	3,8
IES VELETA	8	3,8	CC SAGRADO CORAZÓN	3	1,4
IES VIRGEN DE LAS NIEVES	4	1,9	CC SAN AGUSTÍN	4	1,9
IES ZAIDÍN-VERGELES	5	2,3	CC LA BLANCA PALOMA	4	1,9
IES ISABEL LA CATÓLICA	7	3,3	Total	213	100

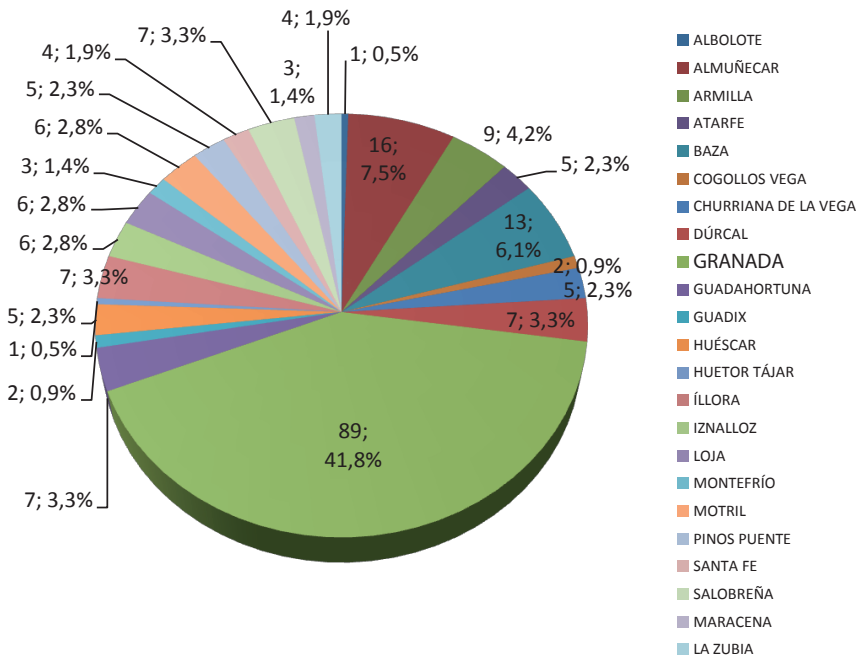
El 41,8% de los docentes encuestados pertenecen a centros educativos establecidos en la capital. El 17,7% de la muestra de profesores se reparte en centros educativos de la comarca de Granada y Sierra Nevada (Albolote, Armilla, Atarfe, Pinos Puente, Santa Fe, Maracena, La Zubia, Cogollos Vega y Churriana de la Vega). La costa granadina también queda bien representada, con el 13,6% de los docentes (Almuñecar, Motril y Salobreña). Las siguientes comarcas con mayor representación en la muestra de estudio son el Altiplano (Baza y Huéscar) con el 8,4% del total y el Poniente (Huetor Tájar, Íllora, Loja y Montefrío) con un 8%. Las comarcas menos representadas son Guadix y el Marquesado (Guadix, Guadahortuna e Iznalloz) con el 7% y por último, Alpujarra y Valle de Lecrín (Dúrcal) con el 3,3%. En la siguiente tabla se observa la distribución del profesorado entre las distintas localidades de la provincia, y el porcentaje respecto del total.

TABLA N° 7.11
Número de profesores de la muestra por ciudad

CENTRO					
Categorías	N	%	Categorías	N	%
ALBOLOTE	1	0,5	HUETOR TÁJAR	1	0,5
ALMUÑECAR	16	7,5	ÍLLORA	7	3,3
ARMILLA	9	4,2	IZNALLOZ	6	2,8
ATARFE	5	2,3	LOJA	6	2,8
BAZA	13	6,1	MONTEFRÍO	3	1,4
COGOLLOS VEGA	2	0,9	MOTRIL	6	2,8
CHURRIANA DE LA VEGA	5	2,3	PINOS PUENTE	5	2,3
DÚRCAL	7	3,3	SANTA FE	4	1,9
GRANADA	89	41,8	SALOBREÑA	7	3,3
GUADAHORTUNA	7	3,3	MARACENA	3	1,4
GUADIX	2	0,9	LA ZUBIA	4	1,9
HUÉSCAR	5	2,3	Total	213	100

El gráfico n° 7.10 representa la distribución del profesorado en relación al centro y localidad para tener una mejor visión de conjunto.

GRÁFICO N° 7.10
Número de profesores de la muestra por ciudad

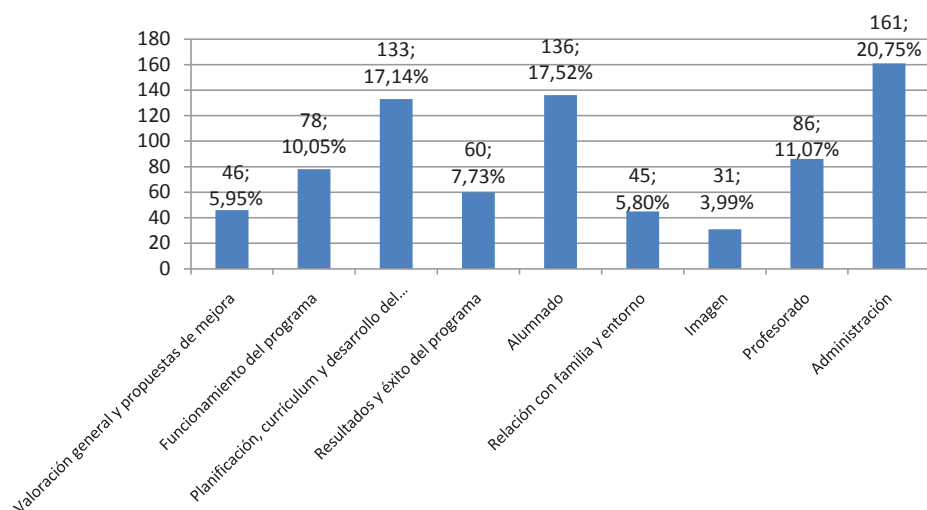


En relación al estudio cualitativo, en el siguiente apartado se estudia la visión de cada uno de los entrevistados de manera individual. Se ha abordado mediante la secuenciación de un conjunto de dimensiones o categorías que ayudaron a configurar una visión profesional específica y propia de cada profesor entrevistado.

2 ANÁLISIS VERTICAL DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO SELECCIONADO

Como se ha comentado en el marco metodológico, se ha entrevistado a 12 profesores de PCPI, seis hombres y seis mujeres, que pertenecen a centros públicos y concertados de la provincia de Granada, con el objetivo de conocer su visión sobre los programas objeto de estudio y apoyar así los datos cuantitativos. La información derivada de las entrevistas ha sido muy extensa, con lo cual, el proceso de codificación y categorización ha dado como resultado un total de 776 segmentos codificados o “unidades de análisis”, de los que emergen 9 categorías y 72 subcategorías. En la gráfica n° 7.11 se puede observar la frecuencia de segmentos codificados o unidades de análisis para cada una de las categorías.

GRÁFICO N° 7.11
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevistas
del profesorado de PCPI



La categoría que ha recibido un mayor número de segmentos codificados ha sido la referida a la “Administración Educativa” con un 20,75% del total de las unidades de análisis o codificaciones. Dentro de esta categoría, se evalúan todos los aspectos del PCPI que vienen establecidos por la legislación actual como la edad de acceso al programa y selección de alumnos de PCPI, la estructura y duración del programa, la oferta educativa de los centros de la provincia de Granada, la selección del profesorado, la transformación de los antiguos PGS en PCPI y, por último, los certificados de cualificación profesional y los compromisos adquiridos.

La segunda categoría con mayor número de segmentos codificados, con un 17,52% del total de unidades de análisis, hace referencia a la “caracterización del alumnado del programa”: procesos, motivaciones y causas del fracaso escolar y la evolución del alumno durante el desarrollo del programa. A continuación, la tercera categoría con mayor número de segmentos codificados es la relativa a la “planificación, currículum y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje”. En esta categoría las unidades de análisis están relacionadas con los objetivos y contenidos del programa, los aprendizajes útiles para la vida del alumno de PCPI, las estrategias metodológicas generales y específicas de cada uno de los módulos del programa, el asesoramiento y la orientación, la motivación de los alumnos y la evaluación.

La categoría “profesorado” ha recibido un total de 11,07% de los segmentos codificados, relacionados con la satisfacción profesional, Departamento de Orientación, equipo directivo, seguimiento del alumnado, expectativas respecto de los alumnos, trabajo en equipo y colaboración, formación específica y experiencia profesional. El 10,05% de las unidades de análisis codificadas están relacionadas con la categoría “funcionamiento del programa”: selección de alumnado en cada centro, filosofía de trabajo, estructura del PCPI, organización modular y las relaciones entre el profesor y los alumnos.

Por otro lado, un 7,73% de las codificaciones han sido categorizadas dentro de “resultados y éxito educativo del programa”, y hace referencia a la incorporación al mercado laboral, el reenganche educativo, el segundo curso y la obtención del título de graduado en ESO, el abandono del programa, la prueba de acceso al ciclo y los alumnos de PCPI en ciclos formativos.

Casi un 6% de los segmentos codificados como unidades de análisis pertenecen a la categoría de “valoración general del programa y propuestas de mejora” y a las subcategorías: opiniones generales sobre la necesidad del programa en el sistema educativo y propuestas de mejora.

Por último, las dos categorías con un menor número de segmentos codificados han sido “relación con familia y entorno”, e “imagen del PCPI”. La primera de estas categorías hace referencia a la relación con otros centros que ofertan PCPI, la relación con instituciones, organismos y asociaciones de la zona, y el grado de implicación de las familias con el centro y la relación con los padres de los alumnos del programa. Mientras que la categoría “imagen del PCPI” se refiere a la percepción del resto de profesores y alumnos del centro sobre el programa y la integración del mismo en el centro educativo.

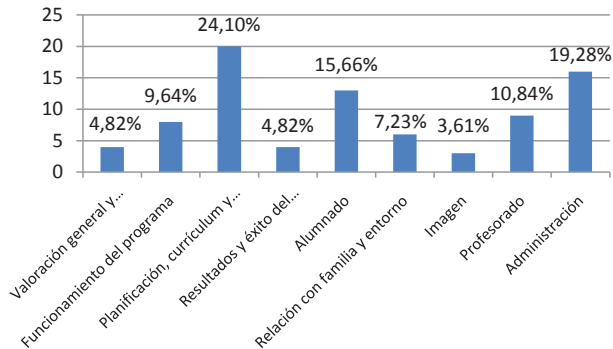
A continuación, se analiza la frecuencia de segmentos codificados en relación a las categorías anteriores de cada uno de los sujetos entrevistados.

Entrevista 1: CNI

Esta profesora, que imparte clase en un centro concertado, se encarga del módulo de formación general en el perfil de ayudante de mantenimiento de vehículos, con una experiencia profesional en PGS-PCPI de 10 años. De su entrevista surgen 83 unidades de análisis distribuidas en las distintas categorías de la siguiente manera (gráfico nº 7.12):

GRÁFICO N° 7.12

Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista CN1

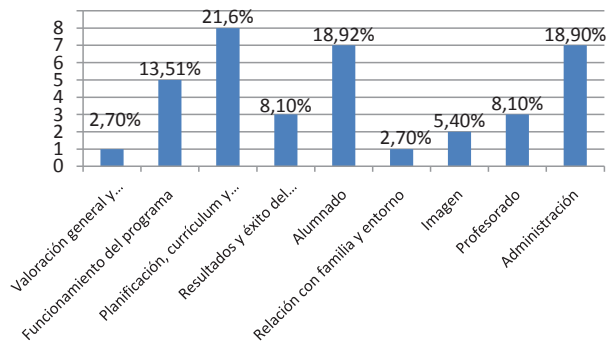


Entrevista 2: AG1

Este profesor imparte clases, en un centro público, en los tres módulos de formación general del primer curso de un PCPI, con perfil profesional de operador de reprografía. Su experiencia de trabajo en este tipo de programas es de 12 años (contando los años de experiencia en los antiguos programa de garantía social). El proceso de codificación y categorización de su entrevista aporta 37 segmentos codificados que son unidades de análisis que han sido agrupadas de la siguiente manera (gráfico n° 7.13):

GRÁFICO N° 7.13

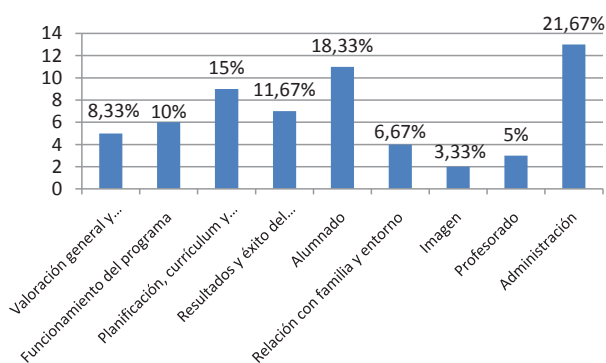
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AG1



Entrevista 3: VT1

Es la directora del centro. Se encarga de parte del módulo de comunicación en segundo curso, en concreto de la asignatura inglés en el perfil de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones. Imparte clase en este tipo de programas desde el comienzo del PCPI. Esta entrevista ha recibido 60 codificaciones en total (gráfico n° 7.14).

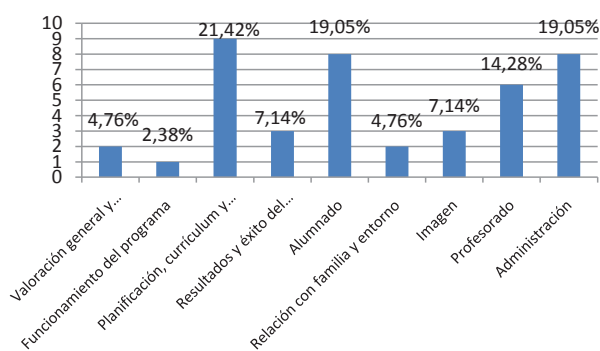
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista VT1



Entrevista 4: SJB1

Realiza las funciones de tutor de los grupos de primero de PCPI, en los perfiles profesionales de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y auxiliar de gestión administrativa. En primer curso imparte los módulos de formación general, en concreto, proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y en libre configuración el ámbito de comunicación y científico-tecnológico. En segundo se encarga del módulo científico-tecnológico. Tiene una experiencia profesional en PGS-PCPI de 17 años. Del proceso de codificación de la entrevista realizada a esta profesora se identifican 42 segmentos categorizados de la siguiente manera (gráfico n° 7.15):

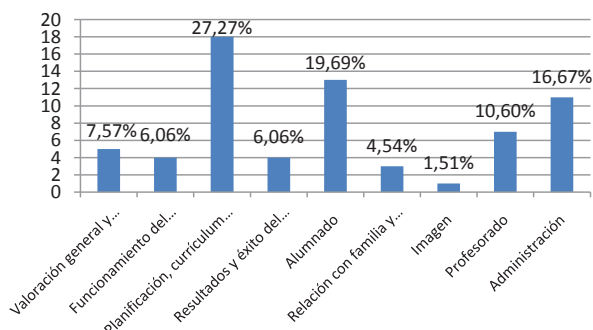
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista SJB1



Entrevista 5: JBL1

Esta profesora imparte clase en un centro concertado, en concreto, se encarga de los módulos específicos asociados a unidades de competencia del perfil de auxiliar de peluquería desde el comienzo del PCPI. La frecuencia de códigos para cada categoría (en total 66 codificaciones) se puede ver reflejada en el siguiente gráfico 7.16:

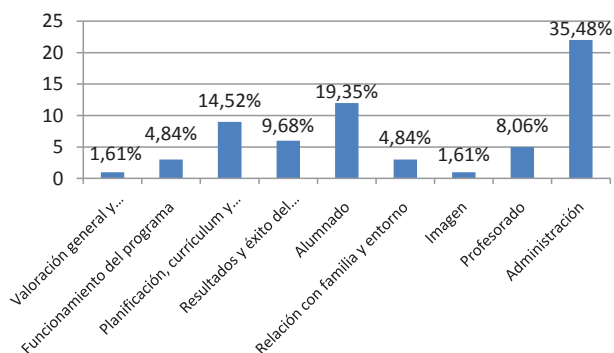
GRÁFICO N° 7.16
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista JBL1



Entrevista 6: HM1

Es orientadora del centro público al que pertenece y realiza las funciones de coordinación del PCPI en ambos cursos. En primero se encarga de la preparación de la prueba de acceso al ciclo formativo, en el módulo de libre configuración de los perfiles de ayudante de cocina, auxiliar de servicios en restauración y auxiliar de alojamientos turísticos y catering, y en segundo imparte el módulo de comunicación. Su experiencia es de 13 años en continuo contacto con alumnos de PGS-PCPI. El siguiente gráfico muestra la frecuencia de codificaciones (de un total de 62 unidades de análisis) de cada una de las categorías:

GRÁFICO N° 7.17
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista HM1



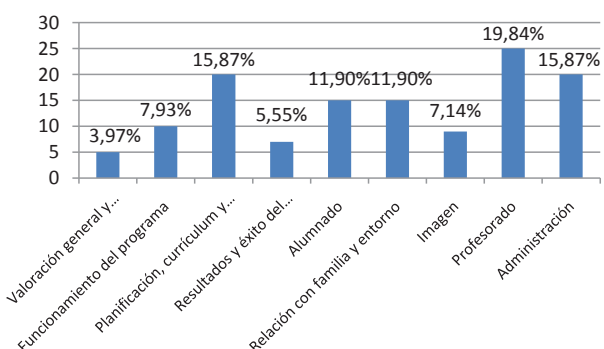
Entrevista 7: HL1-HL2

Estos dos profesionales pertenecen a un centro público y participaron en la misma entrevista. El primero de ellos es una profesora con gran experiencia en estos programas, 18 años en Programas de Garantía Social y de Cualificación Profesional Inicial. Imparte

libre configuración en primer curso de PCPI en los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, auxiliar de mantenimiento de vehículos y auxiliar informático, en concreto se encarga del ámbito de comunicación preparando a estos alumnos para la prueba de acceso al ciclo formativo de grado medio. HL2 es un profesor que imparte libre configuración, en concreto en el ámbito científico-tecnológico, que utiliza como medio de preparación para la prueba de acceso a ciclo formativo en los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, auxiliar de mantenimiento de vehículos y auxiliar informático. Comenzó a dar clases en este tipo de programas hace 6 años (PCPI+PGS). De la entrevista con estos dos profesores se codifican un total de 126 segmentos que se agrupan de la siguiente manera (gráfico nº 7.18)

GRÁFICO N° 7.18

Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista HL1-HL2

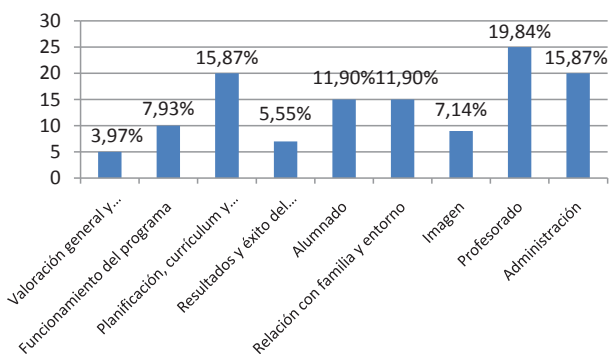


Entrevista 8: DS1

Esta profesora, que pertenece a un centro público, imparte los tres módulos de formación general en primer curso desde el comienzo del PCPI, en el perfil profesional de ayudante de mantenimiento de vehículos. Del proceso de codificación de la entrevista realizada a esta profesora se identifican 51 segmentos categorizados de la siguiente manera:

GRÁFICO N° 7.19

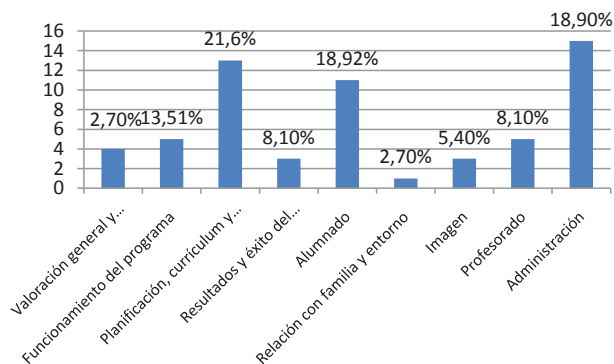
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista DS1



Entrevista 9: AG2

Este profesor de centro público imparte los módulos asociados al perfil profesional del PCPI de operador de reprografía desde hace 5 años. De esta entrevista se codifican un total de 60 segmentos que se agrupan de la siguiente manera (gráfico nº 7.20):

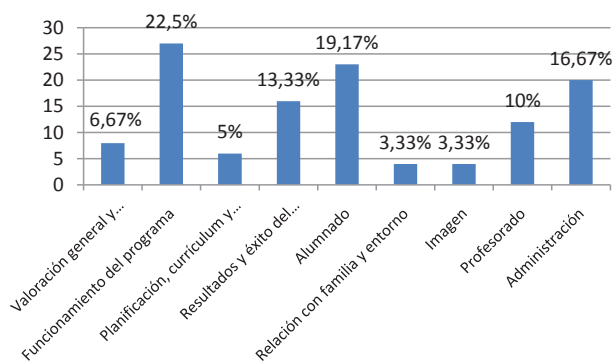
GRÁFICO Nº 7.20
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AG2



Entrevista 10: AM1

Es el jefe de estudios de secundaria del centro concertado al que pertenece. Realiza las funciones de coordinador del PCPI en primero y segundo curso de los perfiles de auxiliar de instalaciones electrotécnicas y comunicaciones y auxiliar de gestión administrativa. Tiene una experiencia profesional en relación a estos programas de 17 años. El siguiente gráfico muestra la frecuencia de codificaciones (de un total de 120 unidades de análisis) de cada una de las categorías:

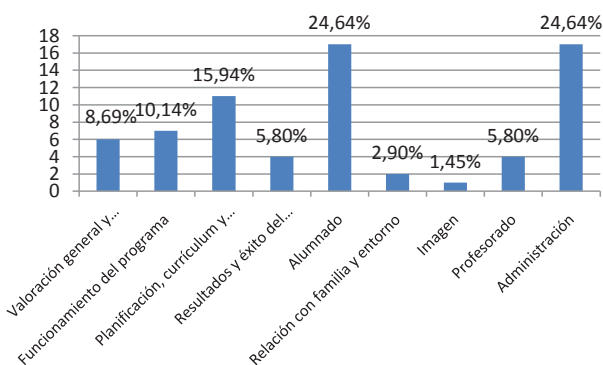
GRÁFICO Nº 7.21
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista AM1



Entrevista 11: SF1

Este profesor realiza las funciones de coordinador de PCPI en primero y segundo de PCPI en los perfiles de auxiliar de peluquería, auxiliar de carpintería, ayudante de fontanería, operaciones de cortinaje y complementos de decoración. En primero se encarga de la preparación de la prueba de acceso al ciclo formativo y de la prueba libre de ESO. En segundo imparte clases en los módulos social y científico-tecnológico. Tiene una amplia experiencia profesional en este tipo de programas, de 16 años. De la entrevista con este profesor se codifican un total de 69 segmentos que se agrupan de la siguiente manera (gráfico n° 7.22):

GRÁFICO N° 7.22
Frecuencia de segmentos codificados por categorías de las entrevista SF1



Del análisis vertical de las entrevistas se deduce una cierta homogeneidad en la frecuencia de segmentos codificados por categorías, se observa una preponderancia de las unidades de análisis relativas a las categorías “Administración Educativa”, “planificación, currículum y proceso de enseñanza-aprendizaje”, y de la categoría “caracterización del alumnado”.

Del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos surgen una serie de dimensiones que se analizarán en profundidad en los siguientes apartados. Se ha considerado conveniente reagrupar algunas categorías para tener una visión más completa del objeto de estudio. Así, por ejemplo, se han reagrupado las categorías “funcionamiento del programa”, “imagen del PCPI”, y “relación con familia y entorno”.

3 ÉXITO EDUCATIVO DEL PCPI. CONSIDERACIÓN E IMPORTANCIA DE ESTE PROGRAMA COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

En esta dimensión de análisis lo más importante es extraer e interpretar la información relativa a la importancia, significado y situación actual de los Programas de

Cualificación Profesional Inicial en los centros educativos.

El análisis descriptivo de los datos, obtenidos en el cuestionario aplicado en la muestra de profesores de PCPI de la provincia de Granada, ha permitido extraer una información muy significativa sobre el pensamiento del profesorado respecto del grado de éxito obtenido tras la implementación de los programas en los centros. En este ámbito de análisis, la opinión del profesorado se adentra en la consideración de los PCPI desde una perspectiva general, valorando su importancia en el sistema educativo actual como un programa que atiende la diversidad y trata de erradicar o disminuir el fracaso escolar de los alumnos en riesgo.

En la tabla nº 7.12 se muestran los resultados obtenidos del análisis descriptivo realizado sobre esta dimensión:

TABLA Nº 7.12
Distribución de frecuencias en relación a la dimensión valoración general del PCPI

Ítems	VALORACIÓN ¹				M	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
1. Me parecen necesarios	5 (2,3)	21 (9,9)	68 (31,9)	119 (55,9)	3,41	0,764
2. Me parecen efectivos para que el alumno obtenga el título de Graduado en ESO	24 (11,3)	39 (18,3)	72 (33,8)	78 (36,6)	2,96	1,001
3. Me parecen efectivos para que logre una formación de base que le permita seguir estudiando	12 (5,6)	23 (10,8)	85 (39,9)	93 (43,7)	3,22	0,852
4. Me parecen efectivos para que logre una formación que le permita transitar al mundo del trabajo	14 (6,6)	28 (13,1)	88 (41,3)	83 (39,0)	3,13	0,878
5. Los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios	5 (2,3)	64 (30,0)	108 (50,7)	36 (16,9)	2,82	0,731
6. Se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos	15 (7,0)	77 (36,2)	86 (40,4)	35 (16,4)	2,66	0,834
7. Se consigue restablecer el interés del alumnado al que se atiende	10 (4,7)	73 (34,3)	104 (48,8)	26 (12,2)	2,68	0,746
8. Se consigue mejorar los hábitos de estudio del alumnado al que se atiende	5 (2,3)	80 (42,3)	92 (43,2)	26 (12,2)	2,65	0,721
9. Sirven para mejorar la propia imagen personal y académica de los alumnos	7 (3,3)	46 (21,6)	115 (54,0)	45 (21,1)	2,93	0,746
10. Mejoran la autoestima del alumnado	2 (0,9)	39 (18,3)	98 (46,0)	74 (34,7)	3,14	0,741
11. En los PCPI se busca la maduración de los alumnos en un conjunto de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas	3 (1,4)	43 (20,2)	86 (40,4)	81 (38,0)	3,15	0,787
12. El propósito es facilitar que pueda continuar estudios, sin abandono escolar	5 (2,3)	40 (18,8)	96 (45,1)	72 (32,8)	3,10	0,782

¹) Nada de acuerdo; 2) Algo de acuerdo; 3) De acuerdo; y 4) Totalmente de acuerdo.

3.1 VALORACIÓN GENERAL DEL PCPI COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

Con respecto a la cuestión analizada en el ítem 1, un alto porcentaje de los profesores encuestados, casi un 56%, considera los PCPI totalmente necesarios en nuestro sistema educativo, y casi un 32% están de acuerdo en la necesidad de ofertar estos programas en los centros educativos. Por tanto, la inmensa mayoría de los profesores, casi un 88%, avala la validez de estos programas, y considera que es necesaria su oferta como parte del sistema educativo, situándose la media de las respuestas entre “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (3,41).

“El PCPI es una oportunidad que da el sistema educativo que evidentemente estos niños estarían obligados a estar hasta la edad de los 16 años siendo un sacrificio para ellos y deseando terminar, niños carne de cañón de cualquier trabajo mal pagado y muy trabajado, entonces es una oportunidad y considero que además, cuando ves que esos niños son capaces y han pasado los años, porque en 17-18 años tienes mucho seguimiento de muchos alumnos, y ves que son capaces de hacer las mismas cosas que los demás pues veo que es una buenísima oportunidad para ellos” (HL1-HL2).

El desconocimiento inicial (transformación de PGS en PCPI) del profesorado respecto de los PCPI produjo una cierta reserva sobre su utilidad práctica y, por tanto, de la necesidad de incorporar estos programas en el sistema educativo. En las entrevistas se observa la desconfianza inicial del profesorado sobre los beneficios que los PCPI podrían reportar al sistema educativo en general y al alumnado en particular, esta desconfianza que se advierte en los comentarios de los profesores en las entrevistas realizadas, no se refleja en los resultados del cuestionario porque tras la puesta en funcionamiento de los PCPI en los centros, y tras una valoración de los resultados reales, la mayoría cambia de opinión y considera que el PCPI es un mecanismo necesario y muy útil para acabar con el fracaso escolar y el abandono temprano.

“(…) los PCPI al principio no le veía sentido y decía ‘esto es para que los niños den más vuelta y que los que no quieren estudiar y tal’ y sin embargo, cuando estoy dentro del PCPI lo he visto muy bueno, muy adecuado y una satisfacción y el cambio que dan los niños o sea que yo con el PCPI estoy muy contento de cómo está planteado, para quién está dirigido y cómo está dirigido” (AG2).

Desde esta perspectiva, otra profesora destaca que el PCPI debe estar concebido como la última oportunidad del sistema educativo para conseguir reenganchar a los alumnos en riesgo de fracasar y a los que ya han fracasado durante la educación secundaria.

En ningún caso debe ser una vía de escape para excluir a aquellos alumnos con mal comportamiento.

“(…) a mi no me parece mal como última posibilidad para gente que realmente no pueda pero porque un niño se porte mal que es en lo que se está convirtiendo porque se está convirtiendo en eso, los que se portan mal y los inmigrantes, bueno cada vez hay menos inmigrantes, se está convirtiendo en eso” (VT1).

En términos generales, el trabajo con los alumnos de PCPI es complicado para el profesorado, para el equipo directivo y para cualquier profesional relacionado con el programa, como por ejemplo el orientador, pero a su vez es un programa necesario en el sistema educativo.

“La valoración es positiva, es decir, para nosotros es un trabajo duro pero no ingrato. Es duro y negarlo sería una tontería, es un trabajo muy duro, es un trabajo que requiere mucha energía del Jefe de Estudios que soy yo, de cantidad de intervenciones, de conflictos cotidianos, que en una clase se han puesto ‘tontos’, que hay un pequeño problema entre unos y otros de que ha llegado un chico inmigrante y los otros ya tienen el grupo y están haciéndole el vacío, en fin hay problemas, y el profesor continuamente llamando la atención, en fin que consume mucha más energía que en cualquier otra clase de la ESO, eso es una realidad” (AM1).

En definitiva, el PCPI es una buena herramienta para mejorar el rendimiento y prevenir el consiguiente fracaso escolar una vez que el alumno ha sido etiquetado como no válido para continuar su formación en el sistema ordinario, pero no incide en la verdadera causa del problema durante la escolarización obligatoria. En este sentido hay que tener en cuenta que los factores que originan el problema no son únicamente de tipo social, o atribuibles al alumno, sino que también existen factores relacionados con un mal funcionamiento del sistema educativo, sobre los que se podría incidir en una etapa más temprana evitando que determinados alumnos acaben siendo catalogados como fracasados, y de esta forma se reduciría el número de alumnos que acaban cursando PCPI. Para estos alumnos el PCPI es la única herramienta, junto con el PDC, que logra prevenir el fracaso escolar y la exclusión educativa.

3.2 RESULTADOS: ÉXITO VERSUS FRACASO DEL PROGRAMA

Otro aspecto analizado en el cuestionario es si con el PCPI se consigue restablecer el interés del alumno por la formación. Los resultados del ítem 7 indican que un alto porcentaje de los profesores encuestados, un 61%, consideran que efectivamente se consigue este objetivo. Este dato se puede corroborar con los resultados obtenidos en las

encuestas realizadas a los alumnos, analizadas en el siguiente capítulo, donde se confirma que un alto porcentaje de los alumnos encuestados está más motivado e interesado en los estudios cursados en el PCPI, sobre todo durante el primer curso, ya que en este curso se imparten los módulos específicos del perfil profesional del programa. La media del ítem 7 que valora este aspecto se sitúa en 2,68 puntos.

Pero además un 55,4% de los profesores opinan que no sólo se logra captar el interés del alumnado del programa sino que también se consigue mejorar los hábitos de estudio. Sin embargo, se constata que un 42,3% de los profesores sólo está “algo de acuerdo” con esta afirmación. La media del ítem 8 es de 2,65.

El PCPI sirve para mejorar la propia imagen personal y académica de los alumnos (ítem 9) según el 75,1% de los profesores encuestados. La media es de 2,93, cercana a “de acuerdo”. Por otro lado, un alto porcentaje de la muestra, un 80,7%, considera que el programa mejora la autoestima de los alumnos (ítem 10). La media de respuesta del ítem 10 es de 3,14.

El 78,4% del profesorado de la muestra estima que el PCPI persigue la maduración de los alumnos, intenta incidir en un conjunto completo de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas (ítem 11), con una puntuación media de respuesta de 3,15.

En definitiva, tras el paso por el PCPI se consigue cambiar el comportamiento y la actitud de los alumnos, así lo manifiestan algunos de los profesores entrevistados.

“Se nota un cambio, por eso yo tengo muchísima confianza en los PCPI porque yo después de tantos años siguiendo a niños que han entrado en un PCPI veo que con muchos de ellos se hace realmente un milagro. Que son niños que cambian y que te lo dicen ellos y te lo dicen las familias, tú lo percibes pero ellos que se conocen saben su recorrido y la familia que saben cómo ha estado el niño dos o tres años atrás y cómo está el año que entra en el PCPI y cómo va cambiando, realmente es terapéutico” (HM1).

“(…) sí, se consigue ese cambio en la gran mayoría de niños, ellos lo dicen ‘si usted supiera maestra como yo era’ ellos mismos se sorprenden del cambio que están viviendo y las familias” (HM1).

El éxito o fracaso también depende del perfil profesional del PCPI y del tipo de centro en muchos casos.

“Hombre yo sé que también porque mi experiencia en PGS en un centro en el que estuve antes que aquí, que está en el mismo barrio pero que es un centro muy marginal pues

el perfil del PCPI de allí que era auxiliar de edificación, algo relacionado con construcción, bueno ahora me parece que tienen electricidad, el perfil del alumnado por las características del centro y por el perfil del PCPI era más duro, es decir, tenían un peor pronóstico y tenían peores resultados que los PCPI que yo he vivido en este centro” (HM1).

Otros profesores entrevistados hacen referencia a la importancia en algunos casos de la repetición del primer curso de PCPI para conseguir el cambio deseado.

“Que a veces no se consigue en un año, a veces tiene que repetir y decirle a los padres ‘mire usted todavía su hijo no está como para eso, hace falta otro año’, y efectivamente en muchos casos es la mejor opción. Entonces el equipo directivo lo comprende y hacen que ese alumno repita, es verdad que nos arriesgamos porque a veces hay alumnos que repiten y no hacen nada otra vez, pero bueno la mayoría de los que repiten cambian” (HL1-HL2).

“Pero hay alumnos que su capacidad es limitada y algunos pues ellos y los padres toman la decisión de que el alumno repita nuevamente porque se sabe que el alumno con un año no va a conseguir esa preparación mínima laboral para introducirse en el mundo del trabajo, entonces bueno son los mismos padres y bueno junto con el equipo pedagógico del centro son los que toman estas decisiones, afortunadamente son pocos” (SF1).

Respecto del éxito de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los datos son reveladores. Mar Moreno, Consejera de Educación en Andalucía declara en una entrevista realizada en la web de la Junta de Andalucía² que casi el 40% del alumnado andaluz que cursa Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que mantienen en el sistema a los estudiantes con más dificultades abocados al fracaso escolar, logra titular en ESO, quien ha lamentado que la reforma educativa del gobierno elimine esta medida para combatir el fracaso escolar, sustituyéndola por una Formación Profesional Básica que les excluirá de esa titulación y les apartará de un futuro académico. Según los datos facilitados por la consejera, de los 9.700 alumnos y alumnas andaluces que comenzaron estos Programas de Cualificación en el curso 2010/2011, un total de 3.577 consiguieron el título en ESO.

3.3 ABANDONO DEL PCPI

A pesar de que la finalidad del PCPI es evitar el abandono temprano del sistema educativo, y así lo corrobora el 77,9% de los profesores encuestados, quienes consideran

²http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2012/Septiembre/nota_prensa_260912_PCPI

que el propósito del programa es facilitar que el alumno pueda continuar sus estudios (la media de respuesta del ítem 12 es de 3,10 puntos), algunos alumnos no consiguen reengancharse al sistema educativo y acaban abandonando el programa. No obstante, los profesores entrevistados opinan que realmente se consigue no sólo que la mayoría de los alumnos terminen el PCPI, sino que lo hagan con éxito:

“Este año en primero ha sido una mejora espectacular, no hemos tenido ningún abandono, con lo cual eso ya en primero es un éxito” (VT1).

“Pero bueno el índice de abandono está alto, en torno a un 30% o un 40% de los que se matriculan a principio de curso, pero teniendo en cuenta que esas matrículas son forzadas la mayoría, son gente que no quiere para nada estar en el sistema educativo” (AM1).

“Entonces hay un abandono considerable, pero de los que siguen, el porcentaje de los que conseguimos sacar para adelante es alto” (AM1).

Es decir, los porcentajes de abandono son mayores debido a que algunos alumnos se matriculan pero no tienen ningún interés en seguir con los estudios y abandonan en las primeras semanas, estos abandonos no se pueden atribuir al programa sino a la falta de interés del alumno que normalmente se ve abocado a matricularse en estos programas por presiones familiares y no por decisión propia, o incluso por otros intereses no académicos.

“(…) en cuanto cumplen los 16 años, hemos tenido un caso específico que fue el mismo día que cumplió los 16 años, era consciente él y los padres que legalmente ya no tenía obligación de asistir a clase y al mismo día de cumplir los 16 años dejó de venir, y los padres encantadísimos” (AM1).

“Nosotros de 18 alumnos este año nos hemos quedado con 10. Pero claro de 18 había 2 absentistas porque son niños que viven en el polígono que vienen de familias desestructuradas y se matriculaban para que la madre o la hermana o el tutor legal pudiese cobrar la ayuda familiar, pero eso dos niños ni siquiera se presentaron. Ha habido un trabajo de servicios sociales con ellos pero eso es perdido completamente. Esos dos niños ni se presentaron, nos quedamos con 16. De los 16, había 6 de protección de menores, 3 niños subsaharianos pero que acababan de llegar a España, que hacía unos meses que habían llegado, que no eran niños para PCPI tampoco. Que, a ver, los tenemos pues porque son del IES “AG” o (...) y los tenemos que tener prácticamente fuera del aula durante las 9 horas que tenemos de apoyo, de desdoble o lo que sea, los tenemos que tener prácticamente fuera del aula para que aprendan el idioma. Y de esos 6 chicos que quedaron que eran subsaharianos, 3 fueron trasladados por el centro de menores entonces

en realidad perderse, perderse porque hayan dejado de venir o que han cumplido los 18 y se han marchado, han sido 3, 3 si que han sido muy problemáticos, muy problemáticos” (CN1).

Respecto a los alumnos que sí tienen interés y terminan abandonando el programa, existen varias causas como por ejemplo, alumnos que no consiguen llevar el ritmo de trabajo, o que no están acostumbrados a ser disciplinados, o incluso aquellos que no están acostumbrados a una normalización académica.

“El problema está en los alumnos que no siguen en el camino, alumnos que no aguantan el ritmo de trabajo que le pones, que no aguantan disciplina, que no aguantan una normalización académica y abandonan. Abandonan los que no aguantan ese ritmo, te lo he dicho antes, que son un 30% que no aguantan ese proceso. Sobre todo cuando ya son mayores ¿no? ya esos sí que están desconectados totalmente de los estudios, algunos es que se matriculan y prácticamente no aparecen, o no dejan tiempo, aparecen esporádicamente tres días al principio de curso y dejan de venir y como no es un nivel obligatorio y tienen más de 16 no es absentismo, es abandono y no se puede hacer nada” (AM1).

Y continúa:

“En ese 30% de abandono entran chicos inmigrantes que los cambian de sitio, han estado un tiempo en un centro de acogida pero lo han matriculado aquí porque era un centro de acogida que lo tenía bien y de pronto pues deja de estar en el centro de acogida, se ha ido a Almería o se ha ido a otro sitio, con lo cual más que abandono es que la situación de estos chicos pues no les permite estar en un sitio mucho tiempo ¿no? y en ese 30% incluimos a estos chicos que (...) o que cumplen 18 años que ya no pueden seguir, los echan” (AM1).

A la vista de lo comentado se puede concluir que el éxito del PCPI se debe medir no en términos de alumnos matriculados que consiguen acabar el curso, sino en términos de aquellos alumnos que se han matriculado, que tienen un verdadero interés por cursar el programa, y que consiguen terminarlo, obviando el porcentaje de alumnos que se matriculan por razones diversas, como los que no tienen ya desde un principio una intención clara de continuar con su formación, y aquellos otros que viven una situación anómala y que han sido matriculados en estos programas inadecuadamente porque el sistema no ofrece otra alternativa, como el caso de los alumnos inmigrantes comentado anteriormente.

3.4 INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL

Una amplia mayoría de profesores (80,3%) está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la efectividad de los PCPI para lograr una formación que le permita al alumnado en riesgo transitar al mundo del trabajo (ítem 4).

“(...) ellos consiguen una cualificación profesional de nivel uno. O sea, ellos consiguen cuando superan estos módulos una cualificación profesional, es decir, pueden trabajar ya acreditándolo con esa cualificación profesional pero eso no vale sobre el papel, lo que vale es que lo sepan hacer” (AM1).

En este sentido, la realización del módulo de formación en centros de trabajo, es decir, las prácticas en empresas relacionadas con el perfil profesional del programa juegan un papel muy importante en la incorporación de estos alumnos en el mundo laboral que salen al mercado no sólo con conocimientos teóricos sino sobre todo prácticos. Las prácticas son el elemento clave de estos programas de cara a la inserción a un puesto de trabajo. Como se observa en los fragmentos de las entrevistas que se han seleccionado, y que expongo a continuación, en numerosos casos cuando los alumnos terminan las prácticas las empresas deciden seguir contando con sus servicios.

“(...) los niños de PCPI necesitan un rodaje previo para poder mandarlos a la empresa, pero la experiencia es positiva cien por cien. Además aquí como nos movemos en temas de hostelería hay bastantes posibilidades de trabajos eventuales en fines de semana que necesitan extras, y en periodo de comuniones que también necesitan extras. Hay muchos niños que se quedan enganchados si han funcionado bien en la empresa con pequeños trabajos que son para ellos súper estimulantes” (HM1).

“Estoy muy contenta porque de mis alumnos tres se han quedado trabajando en un taller de mecánica y los otros los que han aprobado van a pasar a segundo de PCPI. Han suspendido un total de 8 alumnos” (DS1).

“Una de las niñas hace dos años que hizo las prácticas y se quedó en la empresa de reprografía en la que las hizo, y se la rifaron dos, o sea, vieron que tenía una presencia muy apañada, era la más mayor, tenía 18 años, las otras eran más niñas y la forma de hablar y desenvolverse (...), dos empresas la querían para las prácticas y una le hizo un contrato y actualmente sigue trabajando. Es un mes nada más, no te da tiempo a mucho pero ahí están los resultados” (AG2).

“Sí, hemos tenido alumnos que luego los han contratado tres meses en verano y están contentos con ellos” (SJB1).

“(…) está en una peluquería, hizo las prácticas y se quedó los fines de semana, sin contrato y todo lo que tú quieras pero les enseñan y se dan cuenta de que sirven porque el problema es que se creen que no sirven” (JBL1).

Una profesora entrevistada, que imparte las asignaturas de los módulos específicos del programa, comenta que durante el primer año no sólo se centra en alcanzar los objetivos del programa de la asignatura, sino que trata de preparar a sus alumnas con el objetivo de que destaquen durante la realización de las prácticas.

“Estas niñas lo bueno que tienen es que pueden trabajar después los fines de semana, y se van sacando su dinerillo, cuanto más les enseñe yo (...), yo no me rijo sólo por los objetivos del curso, yo les enseño todo lo que puedo profesionalmente. Hay niñas que saben hacer recogidos y no está dentro del currículum y hay niñas que les cuesta hacer cosas más simples, es decir, yo voy adaptándome también al perfil de cada niño” (JBL1).

En definitiva, aunque normalmente los trabajos que consiguen los alumnos gracias a las prácticas realizadas son precarios, no requieren de alta cualificación y son en todos los casos analizados de tipo puntual o eventual, estos trabajos son muy importantes para su formación, para adquirir experiencia laboral de cara al futuro, y porque aumentan su autoestima. Uno de los principales logros de las prácticas realizadas es que realmente preparan al alumno para el mundo laboral adquiriendo hábitos de conducta muy saludables que los ayudan a madurar como personas.

3.5 REENGANCHE AL SISTEMA EDUCATIVO

Otro de los logros de los PCPI es su capacidad de reenganche de alumnos en riesgo de fracaso al sistema educativo. El 83,6% de los profesores encuestados opinan que estos programas son efectivos para lograr en los alumnos una formación de base que les permita seguir estudiando (la media de respuesta del ítem 3 es de 3,22 puntos).

“Yo creo que esto concretamente, sin meterme en política ni en historias, es de lo mejor. Veo que los reincorporas realmente al sistema. A mí me llena muchísimo esto, es que no te puedes hacer una idea” (JBL1).

“(…) me parecen muy positivos, son la última oportunidad que ellos tienen pero necesitan ese enganche y necesitarían que el profesorado tuviera unas características especiales y una formación específica, y funcionan, estos programas funcionan” (JBL1).

Según el 67,6% (media de 2,82 puntos) de los profesores de la muestra de estudio, los resultados de aprendizaje que se están alcanzando son satisfactorios (ítem 5), de hecho

gracias a los PCPI se consigue volver a enganchar en el estudio a un número considerable de los alumnos (56,8% está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”). El 36,2% solo está “algo de acuerdo” con esta afirmación. La media del ítem 6 se sitúa en 2,66 puntos.

“Sin estadísticas en la mano, así de manera global, el 80% incluso algunos años un porcentaje mayor se reenganchan al sistema, si no es con la formación profesional, es con el segundo año de PCPI y (...) sé del caso de algunos alumnos que han llegado a la carrera universitaria (antiguos alumnos de PGS) y han acabado, alumnos que han hecho grado medio, otros pasan al grado superior, otros se sacan su graduado y pasan al Bachillerato, (...) hay un porcentaje muy alto en torno al 80% de los alumnos que reenganchamos al sistema” (HL1-HL2).

“(...) en los PCPI los alumnos cambian, en 17 años he podido tener, pues yo que sé, ¿800 alumnos? El 90% han seguido estudiando después, todos han hecho grado medio, otros han continuado con el superior, otros han hecho carrera universitaria y muy bien aunque hay gente que no ha querido” (SJB1).

“El año pasado fue el 100% reinsertado al sistema y este año de los 16 yo creo que también lo van a conseguir todos” (JBL1).

Para los profesores el hecho de que continúen con el segundo curso del programa donde el alumno vuelve al aula, después de un año de horas de taller, y conseguir que finalicen sus estudios obteniendo la titulación de graduado en ESO es todo un éxito.

“Conseguimos reengancharlos al sistema educativo porque un chico que sabe que va a tirarse un año en un aula, porque claro ellos han estado un año que si se van al taller y se pegan dos horas prácticas que es como más manipulativo, eso le relaja pero luego se van a clase teórica, se van a matemáticas, se van a lengua, pero vuelven al taller otra vez, o sea que el ritmo de trabajo y de clases es más ameno, pero en segundo es que se meten en un aula y son las 30 horas semanales en un aula” (AM1).

Los datos ofrecidos por la Junta de Andalucía en relación al reenganche educativo³ de los alumnos de PCPI evidencian que más de la mitad del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial, que logra el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se reengancha a los estudios y se matricula en Ciclos Formativos de Grado Medio o en Bachillerato. De esta forma, los PCPI no solo logran rescatar del fracaso escolar a los estudiantes con mayores dificultades que recalcan en estos programas, sino que están consiguiendo combatir también el abandono educativo temprano animando a los jóvenes

³<http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-junta-senala-mas-mitad-alumnado-pcpi-logra-titulo-secundaria-prosigue-fp-bachillerato-20130104181530.html>

proseguir estudios postobligatorios. Así se desprende de los datos correspondientes al curso 2011/2012, 3.584 jóvenes andaluces obtuvieron el título de ESO tras cursar el segundo curso de los PCPI. Entre esos jóvenes que lograron sortear el fracaso escolar, 2.106 alumnos decidieron proseguir su formación, lo que representa un 59%. La mayoría de ellos, 1.917, optó por enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio (91.03%), mientras que 189 se matricularon en 1º de Bachillerato.

3.6 **OBTENCIÓN DEL TÍTULO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

El principal objetivo del PCPI consiste en reducir las altas tasas de fracaso escolar abriendo una vía adicional para la obtención del título de graduado en ESO, en este apartado se pretende determinar si realmente se consigue el fin perseguido, para ello se inserta en el cuestionario el ítem nº 2, las respuestas ofrecen un panorama muy alentador, pues el 70,4%, es decir 150 profesores, consideran que estos programas son efectivos (“totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”) para que el alumno en situación de riesgo obtenga el título de graduado en ESO. La media se sitúa en 2,96.

“(…) un alumno que tenía prácticamente los dos pies fuera del sistema educativo, que consiga el Graduado, o tener el grado medio, e incluso obtener el grado superior pues está totalmente normalizado y lo conseguimos en un porcentaje alto, por lo menos de los que terminan, de los que llegan al final” (AM1).

“(…) tanto los antiguos PGS como los nuevos PCPI los veo programas bastante positivos y ayudan a que una gran parte de nuestros jóvenes consigan sus objetivos. Antes el niño que no llegaba a 4º, se iba a la calle sin nada, ahora por lo menos le damos la oportunidad de conseguir el título de ESO, de ser auxiliar y si quiere puede ser técnico, técnico superior, Bachillerato y todo lo que quieran” (SJB1).

Los datos de la Comunidad Andaluza correspondientes al curso 2011/2012 confirman las opiniones expresadas por la mayoría de los profesores encuestados, pues 3.584 jóvenes andaluces obtuvieron el título de ESO tras cursar el segundo curso de los PCPI.

“De todas formas si tienen éxito pero realmente el nivel que adquieren es muy bajo, el nivel es muy bajo. Aquí también es que hemos tenido siempre los “peores” pero el nivel es que es muy bajo” (VT1).

“Y luego no bajar el listón para graduarlos, simplemente exigirles como mínimo los objetivos mínimos, valga la redundancia claro” (AG1).

Por último, se observa que un porcentaje nada despreciable, un 11,3%, de los profesores encuestados no está de acuerdo con la efectividad de estos programas para conseguir la titulación básica. Estos profesores opinan que el hecho de conseguir la titulación de graduado en ESO no significa que el alumno consiga las competencias mínimas de la etapa de secundaria, puesto que el nivel exigido en segundo curso de PCPI es muy bajo e incluso inferior al nivel de los PDC.

3.7 ALUMNOS DE PCPI EN CICLOS FORMATIVOS Y PRUEBA DE ACCESO

Muchos de los alumnos que consiguen terminar el PCPI continúan con su formación accediendo a un ciclo formativo, normalmente de la misma familia profesional del perfil cursado en el PCPI.

“(...) este año tenemos una alumna en el ciclo de grado medio, otro alumno está en un ciclo de grado medio de peluquería, que él decía que tenía que hacer peluquería y aprobó la prueba de acceso y está en peluquería, otro alumno está en jardinería, de los del año pasado, con lo cual de los 8 que salieron, 3 están haciendo ciclos medios, otro se está preparando la Secundaria de Adultos y los otros están haciendo el segundo año en otros centros con lo cual están todos en el sistema” (AG2).

Una de los motivos que llevan a los alumnos a decidir continuar cursando un ciclo formativo de grado medio es la toma de conciencia de que con un certificado de nivel 1 van a trabajar en la escala más baja de su profesión ya que sus competencias profesionales son reducidas.

“Si se consigue, casi la mayoría siguen por la vía educativa, casi la mayoría, hombre también tienes que tener en cuenta la situación laboral que estamos atravesando, claro los chavales vienen de decir ‘no tengo nada, nada, nada, no sé nada, dónde voy porque con nada no me van a admitir en ningún sitio y si me admiten’(...) ellos son conscientes de que van a estar en la escala más baja, en los sueldos más bajos, y que para subir les va a costar mucho tiempo” (SF1).

Además los alumnos son conscientes de la crisis económica por la que está atravesando el país actualmente y saben que acceder al mercado laboral ya no es tan fácil como hace unos años. La alarma social provocada por las inquietantes cifras de paro juvenil en España, más del 50% de los jóvenes no encuentran trabajo, lleva a muchos alumnos a decidir seguir con los estudios. Son más conscientes de la importancia de la formación para poder competir por un puesto de trabajo. Además hoy día la alternativa a abandonar la educación obligatoria es quedarse en casa y no hacer nada. Otro factor que puede motivar al alumno a continuar en el sistema educativo es que hoy día son más

conscientes de la necesidad de buscar una salida a la situación económica que atraviesan muchas familias de su entorno más cercano e incluso sus propias familias, en Andalucía muchas familias tienen alguno o todos sus miembros y se ven abocados a la exclusión social sin apenas recursos para cubrir las necesidades básicas.

“Ahora mismo por la situación laboral, pues cuando han visto que son capaces de realizar un trabajo pues ven que la solución es meterse en un ciclo formativo, casi todos van por el ciclo formativo de grado medio” (AG2).

Muchos alumnos tras haber cursado primero de PCPI se presentan a la prueba libre de acceso al ciclo formativo de grado medio para evitar continuar con el segundo curso de PCPI. Los alumnos que aprueban el primer curso de PCPI están exentos de realizar una de las partes del examen de acceso al grado medio.

“El objetivo para estos alumnos que no quieren seguir en segundo, es que aprueben para que lleven un certificado que les exima de un examen, superen la prueba, y una vez que superan la prueba, ya decidan lo que quieran hacer, ese es nuestro objetivo. Entonces nosotros nos marcamos nuestro éxito en los que han aprobado la prueba” (AM1).

Un alto porcentaje de los alumnos de PCPI consigue acceder al ciclo de grado medio a través de esta prueba.

“De los tres grupos que tenemos, en uno se presentaron a prueba seis y han aprobado todos, han aprobado el primer curso más alumnos pero no se han presentado a la prueba porque quieren pasar directamente a segundo y no se han presentado. En otro grupo se presentaron 9, y de esos 9 han aprobado 7. Y en el otro grupo han fracasado más, es un grupo más disperso y sólo se presentaron 2 y aprobó 1. Del total de los grupos 14 alumnos han superado la prueba, y terminaron con éxito el primer curso unos 20 de 30. Estamos hablando de que eran unos 40 alumnos y de éstos solo llegaron al final unos 30” (AM1).

Algunos profesores entrevistados hacen un seguimiento de la evolución de los alumnos procedentes de PCPI, bien porque también imparten clases en los ciclos formativos de grado medio o por los comentarios de los compañeros de estos ciclos, y opinan que los alumnos procedentes de PCPI muestran mejores habilidades y destrezas en las horas de taller que los alumnos procedentes de la ESO aunque, por otro lado, se observa una notable diferencia en las clases teóricas con respecto a estos alumnos de secundaria que están mejor formados en las asignaturas instrumentales.

“Muchos de los profesores de Formación Profesional han comentado a veces que se nota los que vienen de PCPI o de un PGS, se les nota porque claro llevan un año metidos en ese taller y van aventajados, y luego también el comportamiento también se nota porque hemos estado un año cuidando y trabajando ese aspecto, cómo tienen que comportarse, qué es lo que van a mirar en ellos y eso se nota, un año más de madurez en estas edades es importante” (HL1-HL2).

“En las teóricas posiblemente puedan flojear pero bueno en las prácticas y en las horas de taller van a tener más ventaja que los alumnos que vienen de la ESO. Siempre que entren en la misma rama profesional, evidentemente, lo que pasa es que ahora tal y como está diseñado el PCPI puedes pasar a un ciclo medio de cualquier rama, que no lo veo lógico, pero bueno” (AG2).

“En fin, cuando llegan al ciclo, si es que llegan al ciclo no tienen ninguna dificultad, son los que más saben, esto también les motiva mucho, aunque luego cuando tienen las asignaturas teóricas es dónde están más flojos están, pero compensan una cosa con la otra. Luego ya no se ven diferentes, esto es lo bueno, luego ya se normalizan, no se ven diferentes” (CN1).

Desde esta perspectiva la integración del alumno, procedente del PCPI, en los ciclos formativos de grado medio es total, y a diferencia de su paso por la etapa de educación obligatoria, cuando estos alumnos no se veían integrados en el grupo por las notables diferencias con el resto, tras pasar por el PCPI adquieren los conocimientos y las aptitudes necesarias para integrarse plenamente en el grupo, y la balanza se iguala respecto a los alumnos que acabaron la ESO, pues en las asignaturas prácticas están más capacitados aunque en las teóricas suelen presentar más dificultades.

4 CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DE PCPI. LA VISIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LAS MOTIVACIONES, PROCESOS Y CAUSAS DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Esta dimensión de análisis se centra en la visión del profesorado de PCPI de la provincia de Granada sobre los alumnos del programa, las motivaciones, los procesos y las causas del fracaso y abandono escolar. En este sentido, la tabla nº 7.13 recoge los resultados de los datos del cuestionario dirigido a los profesores sobre las cuestiones referentes al alumnado. A continuación, una vez analizada la visión del profesor acerca de las características de los alumnos de PCPI, se muestran las diferentes sub-categorías surgidas del proceso de categorización de las entrevistas al profesorado en relación a diferentes aspectos del alumno: elección de itinerarios y expectativas; actitud, autoestima y comportamiento del alumno durante el desarrollo del programa; procesos del fracaso;

motivaciones del fracaso; y por último las posibles causas del fracaso de estos alumnos.

TABLA N° 7.13
Opinión profesorado sobre el alumnado de PCPI

Ítems	VALORACIÓN				M	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
13. Son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades, sin resolverlas debidamente a tiempo	14 (6,6)	75 (35,2)	76 (35,7)	48 (22,9)	2,74	0,882
14. Tiene menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la ESO	72 (33,8)	90 (42,3)	39 (18,3)	12 (5,6)	1,96	0,865
15. Tiene menos motivación e interés pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria	15 (7,0)	62 (29,1)	79 (37,1)	57 (26,8)	2,83	0,890
16. Tiene menos hábitos de estudio pero las mismas capacidades que sus compañeros del aula ordinaria	13 (6,1)	66 (31,0)	78 (36,6)	56 (26,3)	2,83	0,890
17. Son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes y competencias básicas de la ESO, haga lo que haga el profesorado	114 (53,5)	61 (28,6)	26 (12,2)	12 (5,6)	1,70	0,892
18. Estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se seleccionara mejor los <i>contenidos o competencias claves</i>	111 (52,1)	80 (37,6)	17 (8,0)	5 (2,3)	1,60	0,736
19. Estos estudiantes podrían obtener la titulación de Graduado sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se utilizaran otras <i>metodologías de enseñanza</i> más adecuadas a sus necesidades	75 (35,2)	89 (41,8)	34 (16,0)	15 (7,0)	1,95	0,891
20. En el tiempo que he trabajado en este Programa, he podido comprobar que el alumnado vuelve a interesarse por el trabajo escolar	6 (2,8)	77 (36,2)	93 (43,7)	37 (17,1)	2,75	0,769
21. Lo que les hace falta a estos/as alumnos/as es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar	1 (0,5)	35 (16,4)	84 (39,4)	93 (43,7)	3,26	0,744
22. Se piensa que el alumnado que termina en el PCPI no puede ni quiere aplicarse al estudio	65 (30,5)	71 (33,3)	57 (26,8)	20 (9,4)	2,15	0,964
23. El alumnado de estos programas que decide acceder al mundo laboral suele encontrar trabajo relacionado con su perfil profesional	35 (16,4)	128 (60,1)	41 (19,2)	9 (4,2)	2,11	0,718

En el ítem 13 se pregunta a los profesores si están de acuerdo con la afirmación de que los alumnos de PCPI son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades, sin resolverlas debidamente a tiempo. En este sentido, el 58,6% de los profesores encuestados están “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con esta afirmación, el 35,2% está algo de acuerdo y un 6,6% no está de acuerdo. La media del ítem es de 2,74 cercana a la valoración “de acuerdo”. Por otro lado, en el ítem 14 preguntamos si “los alumnos de PCPI tienen menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la ESO”, y la respuesta es bastante sorprendente pues el 42,3% de los profesores están “algo de acuerdo” con esta afirmación, y el 23,9% está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” y sólo el 33,8% “no está de acuerdo”, con un media de valoración del ítem de 1,96 puntos, una valoración por debajo de “algo de acuerdo”. Por tanto, un alto porcentaje de los profesores opinan que los alumnos de PCPI son como la mayoría aunque a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades que no han podido resolver a tiempo provocando que estos alumnos tengan menos capacidades que las requeridas para

cursar el currículo ordinario de la ESO. Esta realidad indica que en algún momento de la educación obligatoria el alumno se ha encontrado con obstáculos en el camino que no han podido superar y que el centro no ha sido capaz de prever y solucionar. En este sentido, Escudero, González y otros (2013), afirman que *“el riesgo o fracaso no pertenece en exclusiva a los estudiantes que no quieren o no pueden aprender. También concierne al sistema educativo, a los centros, profesorado y otros agentes escolares que también merecen ser interpelados y desafiados”*.

A continuación, en base a las respuestas de los encuestados al ítem 15 se advierte que el 63,9% de los profesores piensa que estos alumnos tienen menos motivación e interés pero no menos capacidades que sus compañeros de la ESO, mientras que sólo el 29,1% está “algo de acuerdo” con el ítem. La media se sitúa en 2,83 puntos. Por otro lado, el 62,9% de los encuestados opinan que estos alumnos tienen menos hábitos de estudio pero las mismas capacidades que el resto de compañeros de secundaria (ítem 16) y sólo el 31% está “algo de acuerdo” con esta afirmación, con una media de respuesta del ítem de 2,83.

No obstante, algo más de la mitad de los profesores de la muestra de estudio (53,5%) no están de acuerdo con el ítem 17 “son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes y competencias básicas de la ESO, haga lo que haga el profesorado”. Destaca el 46,4% restante que está “algo de acuerdo”, “de acuerdo”, o “totalmente de acuerdo” con este ítem.

Hay que destacar que el 52,1% de los encuestados no está de acuerdo con el ítem 18 “estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se seleccionara mejor los contenidos o competencias claves”, mientras que el 37,6% está “algo de acuerdo” con esta afirmación y el 10,3% está “de acuerdo” o totalmente de acuerdo”. La media es de 1,60. Además, el 23% de los profesores de la muestra considera que los alumnos de PCPI no tendrían que recurrir al PCPI si en las aulas ordinarias se utilizaran otras metodologías de enseñanza más adecuadas a sus necesidades (ítem 19), mientras que el 41,8% está “algo de acuerdo” y el 35,2% “no está de acuerdo” con este enunciado . La media se sitúa en 1,95 puntos.

La mayoría de profesores de la muestra de estudio (60,8%) opina que en el tiempo que han trabajado en este Programa los alumnos vuelven a interesarse por el estudio (ítem 20). Un 36,2% está “algo de acuerdo”. Tan sólo un 2,8% “no está de acuerdo” con esta afirmación. La media es de 2,75.

El profesorado coincide en afirmar que “lo que les hace falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar”, un 83,1% está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con el ítem 21. La media de respuesta del ítem es de 3,26 puntos.

En este sentido, destaca el 36,2% que piensa que “el alumnado que termina en el PCPI no puede ni quiere aplicarse al estudio” (ítem 22). Un 30,5% no está de acuerdo con este ítem y la media es de 2,15 puntos.

Por último, en relación a las salidas profesionales de los alumnos del programa (ítem 23), el 23,4% de los profesores de la muestra considera que “el alumnado de estos programas que decide acceder al mundo laboral suele encontrar trabajo relacionado con su perfil profesional”, el 60,1% está “algo de acuerdo” y el 16,4% no está de acuerdo con esta afirmación (media del ítem de 2,11).

En definitiva la visión que tiene el profesorado de los alumnos que cursan PCPI se ajusta a la realidad del problema objeto de estudio, son alumnos que han tenido alguna dificultad durante la educación obligatoria pero que por diferentes motivos no han sabido resolver a tiempo. En este proceso juega un papel muy importante el centro educativo que no siempre está a la altura de las circunstancias y en lugar de solucionar el problema se convierte en parte del mismo. Además se observa que estos alumnos muestran menos motivación e interés, así como menos hábitos de estudio, pero no menos capacidades, que sus compañeros de la ESO, estos alumnos que acaban en PCPI no pueden o no quieren aplicarse al estudio, por este motivo los profesores están divididos a la hora de determinar si estos estudiantes serán capaces o no de lograr los aprendizajes y competencias básicas de la ESO, independientemente de su labor como docente, y de la misma manera, aproximadamente la mitad opina que si en las aulas ordinarias se seleccionaran mejor los contenidos o competencias claves, estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas. A pesar de todo se observa que el programa de PCPI consigue volver a atrapar la atención del alumno en los estudios, aunque para conseguirlo es fundamental que el estudiante se encuentre en un entorno social y familiar proclive.

En los siguientes apartados se aborda la visión del profesorado sobre los procesos, motivaciones y causas del fracaso escolar y el abandono prematuro o temprano del sistema educativo, para ello es conveniente empezar recordando la diferencia que existe entre ambos fenómenos.

Fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso: aquellos alumnos españoles que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de ESO, es decir, que

fracasan, no pueden formalmente continuar estudios de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio y, por tanto, parte del abandono temprano español se explica por esta razón (Roca Cobo, 2010).

En definitiva, en el caso de los PCPI hay alumnos menores de 16 años que se encuentran ante su última oportunidad de conseguir el título de graduado en ESO, de manera que el PCPI sirve como herramienta para prevenir el fracaso escolar. Y por otro lado, existen alumnos mayores de 16 años cursando PCPI para acceder a estudios superiores evitando el abandono temprano del sistema educativo, es decir se cumple la otra finalidad de estos programas que es la de el reenganche educativo de los alumnos en riesgo de exclusión educativa.

En este sentido, se considera un fracaso el abandono escolar temprano, definido por la Comisión Europea como el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo y que no continúa estudiando, donde se incluye lo que estrictamente se considera fracaso (Roca Cobo, 2010).

La idea de partida es que el abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquéllos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio (Mena Martínez, Fernández Enguita y Rivière Gómez, 2010).

Tal como describe M^a T. González (2010), el abandono está asociado a una serie de factores de riesgo que se pueden clasificar en dos categorías diferentes, por un lado los factores de riesgo social, entre los que se incluyen aspectos como la raza/etnia, género, edad, lenguaje minoritario, estatus socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etc., estos factores sirven para caracterizar el riesgo de los alumnos de tener problemas relacionados con la escuela, de forma que cuanto mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con estos factores mayor será el riesgo de fracaso. Y por otro lado, existen los factores de riesgo académico asociados con problemas en la escuela, tales como bajas calificaciones y expectativas educativas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc., estos factores son indicativos de un futuro abandono escolar. En esta investigación se demuestra cómo en la mayoría de los casos estudiados el profesor observa una acumulación de estos factores de riesgo de abandono en los alumnos que cursan PCPI.

A continuación se detallan los factores identificados por los profesores

entrevistados como causas probables de riesgo de fracaso escolar, y observamos una clara correlación con los factores descritos por la profesora M^a T. González.

4.1 PROCESOS DEL FRACASO

“Es sabido que el abandono escolar temprano y el fracaso escolar son momentos culminantes de un proceso acumulado de desencuentros con la escuela” (Wilms, 2000). Según los autores Mena Martínez, Fernández Enguita y Rivière Gómez (2010), *“este proceso de desencuentros ha recibido denominaciones diversas: rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 1995), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), desvinculación (Marchesi, 2003), desenganche progresivo (González, 2006) o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación”* (González, 2006; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010).

Desde esta perspectiva, los profesores entrevistados en el estudio hacen referencia a cuatro factores que intervienen en el proceso de desenganche progresivo del sistema educativo: absentismo escolar, problemas disciplinarios, repetición de curso y bajas calificaciones.

4.1.1 Absentismo escolar

El “absentismo”, referido a la etapa obligatoria, se asocia con aquellos alumnos que, estando escolarizados, tienen una asistencia irregular, en grados diversos. Como tal, el absentismo en dicha etapa es inaceptable, dado que todo alumno debe asistir a clase, por lo que la tolerancia debe ser cero (Bolívar y López, 2009). El primer paso para resolverlo es “visibilizar” el fenómeno, controlando y registrando regularmente la asistencia para identificar su magnitud, disponer de un registro acumulativo, que permita ver su evolución e informar a las instancias locales oportunas (García Gracia, 2009).

El absentismo escolar es uno de los principales factores de riesgo de fracaso escolar identificado por los profesores de los PCPI que han participado en el estudio.

“(…) nosotros en este centro, en general lo que tenemos son: chicos de conducta disruptiva, de absentismo, de abandono, etc., o de familias muy desestructuradas, bastantes chicos con medidas judiciales también, de libertad vigilada, y luego, en menor medida, los chicos inmigrantes que nos mandan los centros de protección de menores” (CN1).

“Los chicos que vienen a escuela-hogar desde la costa o de pueblos que quedan bastante lejos y que están aquí de lunes a viernes y regresan a sus casas sólo los fines de semanas, muchas semanas ni aparecen” (CN1).

“Sí, los chicos absentistas, que tienen familias desestructuradas, etc. vienen aquí” (CN1).

El absentismo es un problema complejo que, como se observa en las entrevistas realizadas a los profesores, obedece a multitud de causas. Como afirma M.T. González (2006) para poder afrontarlo se requiere de una adecuada clarificación del concepto. Respecto a la solución del problema González sugiere que no hay una receta que pueda aplicarse con iguales efectos en todos los casos, la solución no radica exclusivamente en disponer de unos u otros reglamentos y procedimientos de actuación. Para paliar este problema se precisará de políticas integradas, tanto desde un punto de vista psicologista y asistencial como de tipo administrativo, coercitivo, siempre y cuando no se limiten a diseñar programas destinados a alumnos catalogados o etiquetados como “en riesgo”, y siempre que los docentes cuenten con las competencias necesarias para ponerlos en práctica y estén comprometido con ellos.

4.1.2 Problemas disciplinarios

Los resultados de un estudio realizado por Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez en 2010, en el que los autores utilizaron la información académica, disciplinaria y de orientación correspondiente a 856 alumnos que habían abandonado los estudios antes de obtener un título post-obligatorio en el curso 2007/08 en la provincia de Salamanca, muestran que el 28% de los expedientes de alumnos que han abandonado prematuramente han tenido algún tipo de problema disciplinario. Los expedientes con medidas disciplinarias son especialmente frecuentes entre los que abandonan en primer ciclo de la ESO (llegan a ser el 60%), siguen teniendo una importante presencia entre los que abandonan en el segundo ciclo (37%) y son minoritarios en la etapa post-obligatoria (8%). La conclusión de este estudio es que quien tiene algún problema de disciplina, por leve que sea, tiende a tener resultados de fracaso en etapas obligatorias con mucha más frecuencia que el resto de los que no consiguen un título post-obligatorio.

Uno de los profesores comenta que una de las causas de que el alumno termine en el PCPI es precisamente por problemas disciplinarios. En este sentido, el profesor entrevistado añade que los problemas de disciplina no debe ser la principal causa para destinar al alumno al PCPI.

“Hay de todo, tenemos alumnos con una capacidad intelectual buena y que no entiendes por qué están en un PCPI. Suele ser por problemas de conductas, por eso te digo que cada vez más observo que por un par de incidentes, porque ha habido una pelea, u otras cosas, acaban en el PCPI, ya está nos lo quitamos de encima, eso se da eh, eso se da” (SF1).

Otro de los profesores manifiesta la agresividad y los problemas disciplinarios de algunos de los alumnos del programa.

“Y luego la rebeldía del alumno que llega por cualquier cosa, casi todos los alumnos nos llegan con algún problema de algún tipo, problemas de autoestima, problemas de agresividad, de comportamiento por alguna cosa, pero casi todos tienen algo” (AM1).

“Los que vienen tienen un comportamiento muy malo, pero con situaciones familiares un poco desastrosas y luego es que no han estudiado, es que no estudian, y como no estudian pues en una clase normal se portan mal, y si se portan mal no aprueban, y si no aprueban repiten” (VT1).

“Cada vez nos vamos encontrando con chicos con mayores problemas conductuales” (CN1).

“Sí, es que tú los ves que están perdidos, y los recuerdas, recuerdas que en años anteriores estaban todo el día sentados en la Jefatura. Una chica el primer año que yo me encargaba del aula de convivencia, fue la primera persona que me llegó a este aula y lo primero que me dijo es “que yo consumo y vengo de un centro de menores” claro yo sabía que era para amedrentarme, para que me asustara” (DS1).

Aunque como se ha hecho referencia antes y como bien comenta uno de los profesores, los problemas disciplinarios no siempre son la causa del fracaso escolar.

“(…) la conflictividad a veces no va aparejado con fracaso escolar o fracaso escolar con la conflictividad ¿no? algunos alumnos podrían estar en un 4º de ESO perfectamente con un buen nivel, con un nivel quizás mejor que algunos de los que están en 4º de la ESO que terminan con el Graduado. Pues tenemos alumnos así en el PCPI” (SF1).

En definitiva, los problemas disciplinarios son comunes entre los alumnos de PCPI, que a veces terminan en estos programas erróneamente pues cuentan con la suficiente capacidad para graduarse en ESO. Pero el sistema no es capaz de buscar una

solución alternativa mejor que la de categorizarlo como “problemático” y enviarlo a un PCPI, sin embargo, el objetivo de estos programas no es el de corregir problemas de disciplina, sino prevenir y paliar el fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema. No obstante hay que tener en cuenta la enorme complejidad de estos fenómenos que están interrelacionados.

4.1.3 Repetición de curso

Uno de los factores individuales más relevantes que influyen en el rendimiento académico es la repetición de cursos (Calero, Choi y Waisgrais, 2010). El 42,3% (MEC, 2008) de los alumnos españoles acumula retrasos antes de 4º de ESO. Esta elevada cifra resulta de interés ya que la repetición de cursos está correlacionada positivamente con la probabilidad de fracaso escolar (Jimerson et al., 2002; Benito, 2007).

Son muchos los autores que coinciden en afirmar que la repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Fuentes (2009); Bolívar y López, 2009).

Los resultados indican que conseguir que los alumnos estén escolarizados en el curso que les corresponde resulta fundamental para que sus probabilidades de fracaso escolar se reduzcan. Este resultado respalda la recomendación de Fuentes (2009) acerca de la necesidad de reducir el número de repetidores en España.

Como se verá en el siguiente capítulo dedicado a la visión del alumno sobre el programa y sus perspectivas de futuro, la gran mayoría de los estudiantes de PCPI de la muestra ha repetido en alguna ocasión. Sobre todo, repiten sexto de educación primaria y algún curso en el primer ciclo de Secundaria.

“Son alumnos que han repetido varias veces porque no consiguen los objetivos de la etapa en ese momento, y entonces se decide pasarlos al PCPI” (HL1-HL2).

“En lo académico casi todos son alumnos que han repetido en el primer ciclo de la Educación Secundaria. Casi todos ellos el perfil que tienen es similar, repetir primero o segundo, o ambos, incluso alguno sí han repetido dos veces primero o segundo, otros vienen por la vía de la diversificación, entonces bueno los han tenido en diversificación y cuando han visto que ya realmente no se iban a conseguir ni los objetivos de la diversificación pues te los han pasado al PCPI y si es verdad que al ser el PCPI bastantes horas de taller pues los chavales ya la parte teórica la llevan bastante mejor” (SF1).

“Han repetido en Primaria y en Secundaria, sobre todo en 6º de Primaria y llegan

a 1º de la ESO y vuelven a repetir, por lo tanto son niños con un nivel académico bajísimo, totalmente bajo” (JBL1).

Desde esta perspectiva, una de las profesoras comenta las posibles consecuencias de la repetición de curso en edades tempranas.

“Y para un niño de 15 años pues como que no, normalmente vienen de fracasar pero no de faltar. No de tener una conducta social demasiado arriesgada, vienen pues no sé, pues porque ya piensan que después de haber repetido segundo ya no van a ser capaces de hacer tercero y cuarto” (CN1).

“(…) este año en concreto nos van a pasar a 5 de segundo de la ESO que no han pasado ni siquiera por tercero y cuarto, pasan directamente desde segundo. Estos chicos tienen 16 años, han repetido en primaria, han repetido en secundario, vienen de familias desestructuradas y han estado aquí sólo primero y segundo de la ESO, que son cursos que aquí están llenísimos. La primaria la pueden hacer en otros centros y tiran, pues más o menos van tirando, y lo aceptan y tal, pero cuando ya llegan de haber repetido primaria y tienen que pasar a secundaria sin tener los contenidos de primaria y que tienen problemas familiares, inmediatamente solicitan plaza o en este centro o en otros similares” (CN1).

Además, en otro caso una profesora comenta la relación existente entre repetición de curso y problemas disciplinarios.

“(…) en el momento que han empezado a repetir y los han pasado, pasándole los primeros años la mano, claro llegan a primero de la ESO y ya no pueden pasar y se han encontrado con 15 o 16 años y encima si no te va bien en los estudios eres de los más mayores, los más chulillos y se convierten en un ‘estorbo’ para el profesor de ESO” (JBL1).

“Bueno y tenemos también aquí, que lo hemos pasado a segundo, tres o cuatro de familias normales, de gente normal, pero que son chiquillos que no les gusta estudiar y no hay más. Entonces imagínate ponte a estudiar nervioso o un poco nervioso sentado hora tras hora, primero de la ESO y repito, segundo de la ESO y repito, sabes lo que te digo, pues claro al final se portan mal, si es que tú entiéndelo, día tras día, semana tras semana y no quiero estudiar, y no hago la tarea y no me traigo el libro y no (...)” (VT1).

“Yo tengo alumnos que vienen de segundo de la ESO, pero cómo se puede tener a un alumno con 16 en segundo de la ESO, no me lo explico” (SJB1).

A la vista de las entrevistas, está clara la correlación entre repetición de curso y

traspaso a programa de PCPI, todos los profesores entrevistados destacan como factor determinante para que un alumno no termine la ESO y acabe realizando un programa de PCPI la repetición de curso. Por tanto, esta no parece una medida que consiga el objetivo perseguido, es decir, reforzar los conocimientos del alumno para que pueda seguir cursando con normalidad la educación obligatoria.

4.1.4 Situación académica

La trayectoria académica de los alumnos que acaban matriculados en el PCPI está marcada por las bajas calificaciones, los suspensos, el abandono de asignaturas a las que no se presentan, repetición de curso y una desvinculación progresiva de la práctica educativa habitual. Todo esto ejerce una influencia en el alumno que termina en el programa con un nivel académico muy bajo.

“(...) ellos no se sienten capaces de superar un examen, ni de superar una prueba, ni de superar un curso, porque toda su trayectoria ha sido suspender y suspender” (AM1).

“En lo académico muy mal, evidentemente, porque si necesitan de un PCPI es porque ya no pueden seguir estudiando en la ESO, de todas maneras hay alumnos que vienen con primero de la ESO, estando en segundo, sin haber superado nada de segundo de ESO” (AM1).

“Vienen con unas carencias tremendas en expresión escrita, con faltas de ortografía, problemas de comprensión lectora profundos, problemas de no saber las tablas de multiplicar ni saber dividir, eso hay que resolverlo, eso hay que atenderlo y eso necesita muchas horas y mucha dedicación” (HM1).

“(...) a nivel académico muy mal, muchos proceden de segundo de la ESO” (AG1).

El nivel académico es muy bajo, la mayoría de estos alumnos adolecen de conceptos básicos que suponen un lastre de cara al rendimiento futuro. Sería conveniente fortalecer estos conocimientos antes de seguir avanzando en su formación.

4.2 MOTIVACIONES DEL FRACASO

En este apartado se intenta analizar la influencia que ejercen las motivaciones en el aumento del riesgo de fracaso escolar. En este sentido cobra especial relevancia la vivencia del alumno de la escolaridad, cómo viven los alumnos el proceso de abandono escolar, y cuáles son sus expectativas, y las de su entorno.

4.2.1 Vivencia de la escolaridad

Cuando hablan de su experiencia los alumnos que abandonan prematuramente el sistema educativo, se detienen en su vivencia de la escolaridad, explican cómo lo que cotidianamente les acontecía dentro del centro afectó a su decisión. Todos concluyen que llegaron a la decisión de abandonar después de experiencias de fracaso, sea en el propio instituto o en primaria. El argumento es claro: si no he aprobado lo más fácil (primaria), para qué esforzarme en intentar aprobar lo que es más difícil (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010). El profesorado entrevistado percibe que el alumnado que termina en el PCPI suele hablar de sus experiencias negativas en la etapa de secundaria, en concreto, experiencias traumáticas con algún profesor, las bajas calificaciones, la repetición de curso y otras vivencias que provocan una progresiva desvinculación o desenganche del entorno educativo generando en el alumno el rechazo total de la escuela.

“Vienen muy machacados por la escuela estos niños y con una serie de aprendizajes de respuesta de supervivencia ante un sistema que ellos sienten que no los acoge, pues bueno ya sabemos cómo (...), ‘¿cómo triunfo yo en donde no puedo triunfar de otra manera? pues dando la lata, con conductas disruptivas, llamando la atención, ¿no? porque yo quiero ser alguien sea como sea, a toda costa’. Entonces vienen con todo eso, (...) vienen con una experiencia de la escuela tremenda” (HM1).

“(...) este tipo de alumnado es de reaccionar frente a profesores que hablan por las paredes y que ellos están allí aguantando (...) yo muchas veces digo ‘bueno vamos a ver si yo me tiro seis horas sentado en una silla y lo que me hablan me suena a chino total’ porque en el momento que se pierden en la materia ya no saben de lo que están hablando, ‘yo no sé cómo reaccionaría, lo mismo tiraba la mesa o la silla a alguien a la cabeza’. Sí, porque además obligado a estar allí, lo veo difícil” (AG1).

La mayoría de los alumnos que abandonan la educación o la formación, una vez finalizadas las etapas de escolaridad obligatoria encuentran insatisfactorio el entorno de aprendizaje, suelen presentar bajos resultados y una interacción negativa con los profesores (Roca Cobo, 2010).

Los momentos de cambio de etapa, especialmente si conlleva un cambio de centro, son críticos en la experiencia de los que abandonan. Ésta es una realidad conocida: las transiciones escolares se han considerado normalmente un problema (Youngman, 1986). El momento más aludido por los alumnos, en este sentido, es el paso de la primaria a la secundaria, del colegio al instituto, en la línea de lo que analiza Gimeno (1996). La impresión general es que este momento es el que más riesgo implica de desvinculación con el sistema (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

4.2.2 Aspiraciones y expectativas académicas

Un perfil de alumno que se encuentra en este programa es aquel que tiene unas aspiraciones académicas prácticamente nulas. Consideran que lo académico debe acabarse una vez adquiridos los conocimientos mínimos que son útiles por su aplicación práctica (por ejemplo aprender a dividir).

La influencia del entorno y la familia a la hora de fijar las expectativas académicas del alumno es notable. Experiencias y circunstancias ocurridas desde los primeros años de escolarización, como unas pobres expectativas de los padres y de los propios profesores sobre la educación de sus hijos y alumnos, pueden tener efectos negativos posteriores en su rendimiento y favorecer el abandono temprano del sistema educativo (Roca Cobo, 2010).

Por otro lado, también hay que considerar las razones económicas que han podido favorecer el abandono temprano. El crecimiento económico español entre mediados de los 90 y 2007 ha venido acompañado de una notable oferta de empleo, en muchas ocasiones poco exigente con la cualificación de los jóvenes, realizada por determinados empresarios y sectores. El resultado ha sido una fuerte atracción sobre los jóvenes que no encontraban satisfacción en la educación y que, incluso sin haber finalizado la educación secundaria obligatoria, han encontrado trabajo una vez cumplidos los 16 años.

“Los grupos de iguales (...) la mayoría vienen también con historias de, por las dos circunstancias que comentábamos antes, por el propio entorno familiar, y porque el sistema te ha ido dejando fuera y tú te has ido juntando con todos los que el sistema ha ido dejando fuera y son los que han montado las broncas en el centro, los que han faltado a clase y demás, entonces ese grupo de iguales con el que tú te identificas y que está fuera de, refuerza que tú sigas fuera del sistema” (HM1).

En resumen, las expectativas académicas son un factor de motivación percibido como fundamental (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). Están marcadas por el grupo de iguales y por la familia. Además, a quienes abandonan de manera temprana el trabajo les parece más atractivo que los estudios considerándolo como lo importante, el mundo real.

4.3 CAUSAS DEL FRACASO

La paulatina resistencia del alumno a participar en el sistema educativo culmina generalmente en el fracaso escolar. Por una parte el desinterés del alumno a participar activamente en su proyecto educativo y por otra la dificultad que éste puede entrañar para determinados perfiles de alumnos conlleva a un desenlace de frustración y abandono. Otros

aspectos de la vida del alumno influirán igualmente en su decisión de abandonar el sistema. La desestructuración familiar, en muchas ocasiones, unida al origen social son dos componentes básicos a tener en cuenta en el análisis de los problemas radicados en el origen del fracaso escolar. Pero no sólo éstos. El concepto de sí mismo vinculado en numerosas ocasiones a la etnia o la nacionalidad se unen al resto de las causas determinantes del fracaso que se han citado. Por último, se añade el perfil del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo que hacen del sistema educativo un verdadero hándicap para éste.

Se suele hablar de tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares: la que se centra en los problemas de los alumnos, preocupada por la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo; la que se centra en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc., y la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en torno al de los centros y al estilo didáctico de los profesores (Marchesi, 2003).

Es evidente que el fracaso escolar no se puede determinar específicamente en compartimentos estancos sino que todas estas causas están interrelacionadas entre sí, las causas últimas del fracaso escolar están difuminadas. A continuación, se describe la visión del profesor de PCPI sobre este asunto, en relación a las causas comentadas anteriormente.

4.3.1 Autoestima, autoconcepto e interés en los estudios

Otra línea de argumentación es la de aquéllos que se consideran intelectualmente incapaces de alcanzar el nivel exigido. La competencia académica percibida se considera una influencia clave para continuar o no en el sistema (Entwisle, 1993).

“(...) estos chicos en su gran mayoría son fracasados totales en los estudios. En la Primaria ya o explotan en la ESO, o explotaron ya en Primaria pero son fracasados escolares entonces la autoestima a nivel académico está por los suelos” (AM1).

El profesorado entrevistado comenta que la mayoría de los alumnos que entran en el programa lo hacen con la autoestima baja, un autoconcepto negativo (realmente están convencidos de que no sirven para estudiar) y un desinterés total en los estudios, todo ello motivado por su vivencia de la escolaridad, algo a lo que se ha hecho alusión antes.

“(...) ellos vienen con el estigma este de que son malos, de que son malos estudiantes, de que no van a aprobar, de que no van a tener el título y eso también es muy difícil quitárselo” (VT1).

“(...) tienen una desmotivación total por los estudios, y la autoestima por los suelos, a mí me han llegado a decir ‘somos la escoria del colegio’ y un chico con 17 o con 18 años no se puede considerar escoria y si se considera así, es porque se lo han remarcado muchas veces” (SJB1).

“Ellos vienen machados pensando que no sirven para nada” (JBL1).

“La mayoría de los alumnos llevan casi dos años desconectados porque no les interesa” (HL1-HL2).

“(...) no quieren saber nada porque tienen la autoestima bajísima y creen que no son capaces” (HL1-HL2).

“En lo académico por supuesto, con la autoestima por los suelos y con un montón de conflictos dentro y fuera de la escuela en la mayoría de los casos, a nivel familiar y social” (HM1).

“(...) pero sí que es verdad que en lo personal con la autoestima muy baja, durante mucho tiempo han estado enfrentándose al fracaso escolar y eso pasa factura y llegan con una autoestima muy baja” (SF1).

Es necesario que los PCPI refuercen la autoestima de los alumnos antes de empezar a conseguir que se interesen por los estudios, un alumno que ha sido machacado por el sistema hasta el punto de considerarse a sí mismo como no válido parte de una situación de desmotivación total y por tanto de desenganche con el mundo educativo.

4.3.2 Grupos de iguales

En la actualidad, ya nadie parece poner en duda que gran parte de la vida social de los adolescentes transcurre en el ámbito de los grupos y, muy especialmente, en el de los grupos de amigos. Prueba de ello, es que el tiempo que los jóvenes comparten con sus amigos se incrementa notablemente en la adolescencia, al igual que el número y el tipo de actividades que comparten con ellos (Rutter, Giller y Hagell, 2000; Youniss y Smollar, 1985; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010).

Los grupos de iguales han sido definidos consistentemente como contextos en los que predomina la confianza, la ayuda mutua y, en general, el afecto (Mietzel, 2005). Sin embargo, existen hallazgos que relacionan el afecto a los iguales con la desviación (Engels y Bogt, 2001) y otros que consideran el apoyo a los iguales convencionales como un factor protector más que como un factor de riesgo de la desviación juvenil (Kiesner, Cadinu, Poulin y Bucci, 2002).

Uno de los profesores que han participado en el estudio así lo manifiesta en una de las entrevistas llevadas a cabo.

“(...) el sistema te ha ido dejando fuera y tú te has ido juntando con todos los que el sistema ha ido dejando fuera, ese grupo de iguales con el que se identifican y que está fuera del sistema puede ejercer una influencia negativa en el rendimiento escolar del alumno. Es otro de los elementos fundamentales” (HM1).

“(...) y un grupo de iguales en el que ellos se sienten cómodos porque todos necesitamos nuestro grupo, ‘a mi me has dejado este, pues este’ que lo único que hace es reforzar las conductas negativas del alumno” (HM1).

Cuando se habla de influencias suele invocarse en primer lugar el grupo de pares. La clave es la presión para no destacar, intentar no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de relaciones de cada alumno. También en sentido positivo, con la presión del grupo de iguales a favor de la institución en las clases medias (Fernández Enguita, 1998). Roca Cobo (2010) comenta que dentro del entorno se señala también el efecto que pueden tener los amigos y compañeros en los jóvenes en riesgo de abandono temprano, tanto por la inducción al abandono que pueden provocar como por el hipotético rechazo a la disciplina escolar que se presenta en determinadas circunstancias y colectivos, por desgracia no infrecuentes.

4.3.3 Origen social y desestructuración familiar

La estabilidad de la familia de origen del alumno es un factor cuyo peso en las tasas de abandono escolar es conocido. En este caso, según los autores Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), los mecanismos que conducen al fracaso son menos comprensibles y más difíciles de integrar en un esquema conjunto del proceso. No se trata de juzgar el valor relativo de un tipo u otro de modelo familiar, pero las familias monoparentales son, en muchas ocasiones, resultados de procesos dolorosos que parecen tener cierto coste en el rendimiento escolar.

Según estos autores, estos procesos están ligados al menos a cuatro aspectos de la vida familiar de los que es posible argumentar su influencia en los resultados escolares: 1) ausencia de un progenitor, 2) la presencia de padres con experiencias traumáticas, 3) empobrecimiento económico ligado a la disolución marital y 4) la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar.

Los profesores entrevistados coinciden en afirmar que la mayoría de los alumnos que termina en el PCPI ha vivido algún proceso traumático en su entorno familiar.

“(...) tenemos alumnos que su problema ha sido familiar, de separación de los padres, y han tenido que empezar a llamar la atención y entonces se han convertido en chicos conflictivos y han dejado de estudiar. En muchos casos los padres vienen y dicen ‘con lo bien que iba mi hijo y de pronto’, claro y de pronto ves que ha habido un hecho familiar que ha roto toda esa trayectoria. Esos son los que más fácilmente se recuperan porque son chicos muy capaces, sólo que han tenido un trauma en su vida que le ha hecho cambiar de actitud y de pronto dejan de estudiar, son chicos malos que tienen que llamar la atención” (AM1).

“Y esos son los perfiles, cada vez más son alumnos con familias desestructuradas, no tienen un referente de hogar fijo porque a lo mejor están, por las medidas adoptadas en la separación de los padres, una semana con la madre y una semana con el padre, y esto es horrible para ellos” (CN1).

“(...) un 80% de los alumnos que vienen a PCPI tienen unas circunstancias familiares complicadas. Eso ya es un factor y el principal motivo, yo creo que sí, historias más duras, historias menos duras pero siempre hay detrás familias con complicaciones. Hay familias que están absolutamente rotas” (HM1).

“Suelen tener familias desestructuradas y de un nivel sociocultural muy bajo, es que los padres no vienen a las tutorías, no vienen a recoger los boletines informativos, algunos sí pero en muy contadas ocasiones” (DS1).

La existencia de situaciones conflictivas como separaciones o divorcios en el hogar (Björklund y Chadwick, 2003), afectan al rendimiento académico (Calero, Chois y Waisgrais, 2010).

“(...) partiendo de la base de que la mayoría de alumnos que nos llegan a nosotros vienen de familias desestructuradas, o sea es que haces una estadística y el 50-60% vienen de familias desestructuradas, de una manera o de otra, con separaciones con más o menos problemas. Supongo que ahí es donde vienen estos problemas con estos niños, no se ha llevado bien las separaciones, el niño se ha ido dejando abandonado por un lado y por otro, el niño en rebeldía, empieza a dejar los estudios o incluso empiezan a meterse en temas de drogas que también los tenemos (...)” (AG2).

Por otro lado, la Comisión Europea señala también razones sociales que pueden favorecer el abandono. Quizá la más influyente de éstas es la actitud de la familia. Algunas familias, no sólo las que presentan mayores dificultades económicas o menor formación, no reconocen el valor de la educación y pueden animar a sus hijos directa y

voluntariamente, o indirectamente, a la búsqueda de empleo, aunque sea precario; es decir, al abandono temprano de los estudios o la formación. No obstante, la Comisión resalta que en algunas culturas las familias con bajo nivel socio-económico son incluso más ambiciosas en el nivel educativo de sus hijos que las de nivel socio-económico más elevado (Roca Cobo, 2010; Casquero y Navarro, 2010). En el siguiente capítulo se analiza en profundidad la influencia del origen social del alumno en su rendimiento académico y elección de itinerarios.

4.3.4 Etnia y nacionalidad

Uno de los fenómenos más destacados dentro del sistema educativo español durante la última década ha sido la acogida de alumnos de origen inmigrante. Según Roca Cobo (2010), una de las razones socioeconómicas para el abandono pueden ser las que afectan a los alumnos inmigrantes. La situación de este grupo no es muy diferente en España a la que se produce en otros países de la Unión Europea. Según la “*Labour Force Survey*” el abandono escolar es un fenómeno más común entre alumnos no-nacionales en todos los países (Commission of the European Communities, 2009, cit. en Roca Cobo, 2010). En algunos países, como es el caso de España, Grecia e Italia hay un porcentaje de abandono del alumnado inmigrante superior al 40% del total. No obstante, aunque la cifra de estos alumnos ha crecido muy rápida e intensamente en los últimos años, no parece que ésta sea una explicación decisiva del abandono temprano en España, ya que la diferencia de tasas de abandono combinada con el porcentaje de alumnado inmigrante no explica suficientemente las diferencias que se producen entre las distintas Comunidades Autónomas. (Roca Cobo, 2010). Además hay que tener en cuenta que una alta proporción de los inmigrantes proceden de países de habla hispana.

Por tanto, una condición que aumenta las probabilidades de fracaso escolar es la de los alumnos extranjeros. Son conocidas sus dificultades con los estudios, aunque las causas no lo son tanto.

“(...) los inmigrantes es otro perfil de alumnado de PCPI. Que también es otro hándicap que nosotros hemos conseguido este curso, porque tenemos el ATAL, aulas temporales que realmente para alumnos de PCPI no son, es para la enseñanza obligatoria, es para la ESO lo que pasa es que nosotros aquí sí hemos conseguido sacar algunas horas y también estos niños inmigrantes han tenido horas de ATAL aunque fueran de PCPI, la principal dificultad para estos niños es el idioma y nosotros hemos considerado, bueno han salido como alumnos del Instituto y en los grupos que hemos tenido de apoyo de español incluso por las tardes, del programa este de acompañamiento lingüístico, el PALI, también han estado viniendo aunque en teoría no tienen derecho a eso porque no son de la ESO” (VT1).

“También es cierto que aquí en este centro estamos muy acostumbrados a trabajar porque este es el tipo de población que tenemos, incluso en la ESO, mucha inmigración, claro tenemos aquí todo el polígono también” (CN1).

Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010) distinguen tres aspectos de la experiencia de los alumnos que, combinados, multiplican su efecto. El primero es que el propio proceso migratorio, con los costes personales, la reubicación cultural y consiguiente desorientación, pasa una factura elevada a estos jóvenes.

“(…) los menores no acompañados pues tenemos del IES AG, de Nuevo Futuro y de diferentes instituciones que se dedican a trabajar con este tipo de chicos que acaban de llegar y de tener unas experiencias vitales, imagínate (...) de haber venido en una patera. Este año teníamos de Gambia, Costa de Marfil, de Guinea, o sea del sur de África” (CN1).

“Sí por el idioma y por tener un sitio donde tenerlos acoplados, es decir, distingo dos tipos de inmigrantes, los que están ya aquí que viven aquí que están integrados, más o menos integrados pero el tema del idioma les imposibilita tener acceso al currículum fácilmente. Y los inmigrantes que llegan en patera, que acaban de llegar, que los acoplan en los centros de acogida y que los centros de acogida a los tres días de estar en el centro de acogida le están buscando sitio donde ir” (AM1).

El segundo factor, según estos autores, es una forma específica de extrañamiento cultural producida por la lengua. No hablar con fluidez la lengua nativa puede tener efectos nefastos sobre la escolarización. Sin embargo, este proceso no tiene porqué ser duradero, y el proceso de aprendizaje de la lengua en la que se escolariza a un alumno es sorprendente por su rapidez.

“En estos niveles siempre hay alumnos, todos prácticamente requieren alguna atención, en algún caso sobre todo los alumnos inmigrantes que requieren una atención educativa específica, sobre todo con el tema del idioma, una inmersión lingüística, un apoyo específico porque no dominar el idioma le hace retrasarse ya con respecto a los demás” (AM1).

“Además de todo esto tenemos también otra población pues también muy numerosa de alumnos que son inmigrantes y que llevan muy poco tiempo aquí en España y el idioma pues no. También tenemos otra profesora que está implicada dando el máximo de horas posibles para conseguir que el idioma no sea una barrera” (SF1).

“(…) este PCPI es muy peculiar porque hay alumnos que no hablan español. El

PCPI este yo imparto esas materias en español, francés e inglés. Coincide que yo soy filólogo, y soy especialista en estos dos idiomas, y esta es la única forma de dar clase aquí porque de otra manera no se enteran” (AG1).

La tercera explicación de estos autores es que los alumnos extranjeros traen consigo procesos educativos de su país de origen, entendiéndolos como tales los aprendizajes, los niveles culturales y las competencias. En definitiva, otro perfil de alumno de PCPI es el inmigrante.

“Tengo alumnas en centros de acogida, gitanas, ucranianas, en menores, con enfermedad neuromuscular grave, rumanas, familias desestructuradas algunas de ellas” (JBL1).

Por otra parte, en relación a la etnia, es bien sabido que determinadas comunidades que mantienen fuertes lazos con su propia tradición presentan niveles de abandono temprano mucho más elevados. El caso de los gitanos es paradigmático porque presenta unas características extremas (Fernández Enguita, 2009).

4.3.5 Necesidades específicas de apoyo educativo

También hay evidencias de que el abandono escolar temprano y el fracaso escolar pueden estar relacionados con el hecho de que los alumnos con dificultades de aprendizaje reciban o no un apoyo adecuado. Los alumnos con necesidades educativas especiales y, por tanto, con dificultades de aprendizaje, son alumnos con mayores dificultades que el resto para acceder al currículo común de su edad (sea por causas físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales o bien por una historia de aprendizaje desajustada). Según el estudio de Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), el 91,3% de los alumnos con necesidades educativas especiales que abandonan, lo hacen en la etapa de obligatoria, además el abandono tiende a producirse en el primer ciclo de la ESO.

Este tipo de alumnos, aunque en menor número, está dentro del perfil de alumnos que terminan matriculados en el PCPI.

“(…) este año tenemos una población con bastantes problemas o con necesidades educativas especiales, que ya vienen detectados por los equipos de las diferentes zonas donde los niños han estado escolarizados” (SF1).

“(…) tenemos un grupo de alumnos que tienen distintas dificultades. Unos intelectuales, otros de conducta y otros pues con más de una dificultad. Pues entonces tenemos una diversificación de grupos bastante amplia y todo el profesorado está

respondiendo para intentar conseguir los objetivos que nos hemos marcado con los diferentes grupos, tanto para los que van para la prueba de grado medio, como para los que van para la prueba de graduado, haciendo mucho hincapié sobre todo también con los niños que necesitan un apoyo” (SF1).

“Tenemos alumnos que tienen una capacidad limitada, son alumnos límite, les cuesta el estudio, les cuesta muchísimo y alumnos pues en una zona intermedia, o sea hay una diversidad de alumnos” (AM1).

“Si hay un chico de 16 años que ya está yendo al centro de tecnología o los están sacando a talleres o son de agrupamientos de necesidades educativas especiales, si ya están saliendo a talleres para descargarle un poco de carga lectiva, de clases teóricas y tal, y se les ve que si que le gusta mucho la mecánica, que cuando va al taller se entusiasma y tal, pues con 16 años los pasamos a PCPI” (CN1).

Como advierte M. T. González (2006), la identificación de condiciones y factores (nivel socioeconómico, estructura familiar, edad, género, etc.) que provocan el riesgo, dado que se ha mostrado estadísticamente con más posibilidad de provocar tales conductas, da lugar a que tales jóvenes sean catalogados como “diferentes” y, de ese modo, se los “patologiza”, individualizando las causas o los efectos de las prácticas escolares realizadas con ellos (Bolívar y López, 2009). De este modo se pasa por alto que el propio centro escolar puede generar fracaso por su funcionamiento.

“Otro factor pues que el sistema educativo no tiene activos todos los mecanismos para recuperar a estos alumnos en el momento en que se empiezan a perder entonces si en un momento dado desvías un poquito el camino del correcto, ese desvío va cada vez a más, a más, el ángulo cada vez está más abierto y llega un momento en que en la ESO no pueden ya reengancharse y es un fracaso del sistema educativo, esa es otra” (HM1).

Más adelante se centrará la atención en el funcionamiento del programa de PCPI en relación diversos aspectos como la integración del programa en la vida del centro, las relaciones con otros centros con PCPI, el clima escolar, etc.

4.4 EVOLUCIÓN DEL ALUMNO DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Una vez establecidas las características que definen a los alumnos de PCPI, así como las motivaciones, procesos y causas del fracaso que originan su inserción en un programa de este tipo, se describe el proceso de elección del itinerario y el cambio de las expectativas académicas de los alumnos de PCPI, y cómo influye el paso por estos programas en su comportamiento y autoestima.

4.4.1 Elección de itinerarios y expectativas de los alumnos

Una de las sub-categorías que emergen del proceso de análisis de los datos cualitativos hace referencia a la elección de itinerarios y expectativas de los alumnos que ya han cursado como mínimo el primer curso del PCPI.

Los alumnos que finalizan con éxito el primer curso del programa tienen la opción de pasar a segundo de PCPI, o por el contrario, realizar la prueba de acceso al ciclo medio (requiere cumplir 17 en el año de la prueba) y evitar así el segundo curso del programa.

“Nosotros lo orientamos de las dos maneras y a mí me da igual, entre comillas, lo que el alumno quiera. Sí que hablo con ellos para saber sus preferencias, si quiere su título de Secundaria y no quiere hacer nada más, sino sólo el título porque hay muchos que dicen ‘yo a lo que vengo es a conseguir el título de Secundaria y ya no quiero hacer nada más’ eso algunos lo tienen muy claro aunque muchos de ellos una vez que tienen el título se preguntan que van a hacer y al final intentan meterse en ciclo y lo consiguen y otros que dicen ‘no, no, yo es que quiero hacer ciclo’” (AG2).

Por un lado, hay alumnos que prefieren pasar a segundo y obtener el título de graduado en ESO.

“No, ellos lo deciden y mayoritariamente prefieren seguir cursando segundo teniendo la opción de la prueba que les permite pasar a ciclo, curiosamente se van a hacer segundo para obtener el graduado y después se pasan a ciclo, es un año más” (AM1).

“(…) de hecho los alumnos nuestros que han hecho primero, los que han hecho las prácticas que han venido ahora, y tal, van a hacer segundo, es más formación, pero le han visto utilidad, o sea la ventaja es también que ellos le ven la utilidad al estudio, entonces es una forma de reconducirlos o de reconducirse ellos otra vez al sistema” (VT1).

Por otro lado, se observan alumnos que prefieren evitar el segundo curso e intentar aprobar el examen de acceso al ciclo formativo de grado medio.

“(…) ellos no quieren pasar ninguno a segundo curso de PCPI, ellos quieren todos aprobar la prueba de acceso y pasar a un ciclo excepto algunas que se dan cuenta que la peluquería no es lo suyo y me parece perfecto y quiere hacer auxiliar administrativo o sanitario, pero este año han sido dos de esas 16, los demás quieren pasar todos a peluquería” (JBL1).

Además, otros alumnos, aún aprobando el examen de acceso al ciclo, desean

continuar con su formación básica en el PCPI y conseguir el título de graduado.

“Pues esos alumnos que no aprueban van a segundo de PCPI y de los que han aprobado, los que tienen nota suficiente han pedido ciclo formativo, no todos, algunos aunque han aprobado la prueba de acceso deciden que se lo van a guardar, lo tienen ahí y deciden hacer segundo de PCPI” (HM1).

“Depende de los casos, dependiendo de los alumnos, hay alumnos que tu ya los ves maduro para abordar un ciclo de grado medio y por supuesto lo que sí le decimos es ‘preparate la prueba de graduado y sigue intentándolo por ahí también’ pero el graduado sí que está bien que lo tengan antes o después” (HM1).

Por último, un caso muy común son los alumnos de 15 años que quieren evitar a toda costa el segundo curso de PCPI y no pueden realizar la prueba de acceso al ciclo, puesto que no tienen la edad mínima para realizarla. En estos casos, los alumnos fuerzan la repetición del primer curso de PCPI. En otros casos, el profesorado enfoca la preparación de los alumnos para las pruebas libres de ESO (requiere cumplir 18 años en el año de la prueba).

“Tenemos una población de alumnos que durante el curso 2012/2013 cumplen los 18 años y los enfocamos para las pruebas libres que hay para el graduado. Hay dos tipos de prueba, una que son las de graduado para ello necesitan cumplir los 18 años en el año de la prueba y la otra que son para acceder a los ciclos formativos de grado medio que requieren cumplir los 17 años en el año también de la prueba” (SF1).

En definitiva, se observan distintos itinerarios a seguir durante el desarrollo del programa, lo que lo hace muy versátil y adaptable a las necesidades de los alumnos. Gracias a esta variedad de itinerarios, y sobre todo al cambio de mentalidad de los alumnos que empiezan estos programas, se consigue el reenganche en el sistema educativo, y en muchas ocasiones se observa que aumentan las expectativas académicas de los alumnos. Por tanto, el PCPI es una medida que en su corta vida ha demostrado ser útil para prevenir el fracaso y abandono escolar.

4.4.2 Actitud, autoestima y comportamiento del alumnado en el PCPI

El profesorado entrevistado percibe un cambio radical en la actitud, la autoestima y el comportamiento de la mayoría de los alumnos de PCPI durante el primer curso.

“(...) vienen con unos retrasos educativos bastante grandes y comienzan con muchas dudas, mucha incertidumbre y con muy pocas ganas pero generalmente más del

noventa por ciento de los alumnos cuando llega Navidad ha dado un cambio bastante grande” (SF1).

“Cuando ven que pueden aprobar hemos visto casos que bueno que le ha subido la autoestima cómo la espuma y han dado un cambio radical porque han llegado a casa, han dado una alegría tremenda a la familia, ellos han visto que pueden y se han puesto las pilas, se han puesto a trabajar porque tenían asimilado que ellos ya no servían para estudiar y cuando ven que sí (...)” (AM1).

“(...) cuando pasa el primer mes y medio y quedan los que tienen que quedar, van respondiendo y pegan un cambio los niños que los dos años que hemos acabado nos ha dado pena de decir ‘qué pena que no tengamos aquí el segundo año’ porque de como vienen echando peste de lo que es la escuela, de los maestros y de todo, y cómo se van y el cambio que dan (...) parece que otra vez lo estamos reconduciendo” (DS1).

El primer trimestre suele ser un periodo de adaptación del alumno al programa, en el que la normalización juega un papel fundamental para su integración. Es en este periodo cuando se consiguen los primeros cambios en la conducta del alumnado que viene de fracasar en la secundaria.

“Pero después la mayoría se demuestra que sí son capaces, hay que analizar por qué están aquí y a partir de ahí empezar a trabajar, luego ellos se dan cuenta que sí son capaces y lo consiguen. Empiezan el primer trimestre fatal porque es un trimestre más bien de adaptación pero después ya se dan cuenta y se preguntan por qué no, como los demás” (HL1-HL2).

Estos cambios son aún más evidentes e importantes en el caso de algunos perfiles profesionales de PCPI, en el que la disciplina juega un papel fundamental. Una de las claves para el cambio en la actitud y comportamiento del alumno son las horas que pasa en el taller durante el primer curso.

“Aquí tenemos un PCPI de cocina, uno de auxiliar de alojamientos turísticos y catering y otro de servicios de restauración, los tres de la familia de hostelería y en los tres, sobre todo en alojamientos y en servicios de restauración, en cocina un poco menos, hay un ingrediente importantísimo de disciplina. Tú aprendes a servir una cafetería o un comedor y una de las primeras cosas que tienes que aprender es que tienes que ir absolutamente correcto en tu aspecto, que tienes que aprender a dirigirte a los clientes con mucha educación, eso va en el propio perfil del PCPI, te vistes con tu chaquetilla para ponerte a trabajar y el traje ya condiciona cómo tú tienes que portarte y por ese talante de estos PCPI, sobre todo el de restauración pues el cambio en los niños es más espectacular

todavía. Si tú estás dando golpes en la obra y en otro entorno como que hay ciertos cambios que no se ven tanto ¿no?” (AM1).

“Un alumno de 17 años que viene, pues a lo mejor, de la calle, de haber estado faltando, absentista y que finalmente ha abandonado, y de golpe pues al niño se le enciende una luz o alguien le explica esta posibilidad y viene con mucho interés, sobre todo por la motivación del taller, porque las horas de taller, sobre todo es menos en nuestro PCPI que el de mecánica, el de automoción y mecánica, los mecánicos son muy vocacionales, son niños que ya tienen sus motos, que están hartos de manipularlas, de arreglarlas, entonces esos vienen con la motivación del taller, el taller es un incentivo” (CN1).

Sin embargo, el cambio más radical en la actitud y comportamiento, y que refuerza positivamente la autoestima de los alumnos, se produce cuando realiza las prácticas en las empresas en el tercer trimestre del primer curso.

“A ellos les encanta porque van a llevar a la práctica lo que están aprendiendo aquí. Luego nosotros le insistimos en cómo se tienen que comportar y sobre todo que tengan claro para qué sirve lo que van a hacer allí. Y luego los profesores de taller que les llevan un seguimiento y les preparan muy bien y les buscan las empresas que pueden. Es verdad que sólo los que aprueban primero son los que van lógicamente” (HL1-HL2).

“(…) en primero el cambio es radical también porque ellos ven que es que si no aprueban la Formación Básica, quiero decir que tienen que estudiar y tienen que trabajar porque si no aprueban eso no van a las prácticas. Además hacen lo que les gusta, si no aprueban no van” (VT1).

“Encuentran utilidad a lo que aprenden, está muy bien. Se le aclaran mucho las ideas con las prácticas” (AG1).

5

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión, se abordan aspectos relacionados con la normativa: edad de acceso, criterios de selección del alumnado, oferta educativa de perfiles profesionales en la provincia de Granada, duración y estructura de los PCPI. En la siguiente tabla se muestran los resultados en relación a esta dimensión de análisis.

TABLA N° 7.14

Opinión profesorado sobre aspectos relacionados con la administración educativa

Ítems	VALORACIÓN				M	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
24. La edad de acceso a los PCPI debe ser de acuerdo con la nueva normativa (Ley de Economía Sostenible) la de 15 años, sin más condición que <i>“se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa”</i> .	45 (21,1)	60 (28,2)	81 (38,0)	27 (12,7)	2,42	0,961
25. El acceso a los PCPI debe ser con el acuerdo del alumno y de sus padres o tutores.	7 (3,3)	28 (13,1)	68 (31,9)	110 (51,6)	3,32	0,825
26. Los criterios de adscripción del alumnado al Programa han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro.	54 (25,4)	60 (28,2)	66 (31,0)	33 (15,5)	2,37	1,027
27. La oferta educativa de los perfiles profesionales está condicionada, esencialmente, por los recursos con los que cuenta el centro	7 (3,3)	36 (16,9)	100 (46,9)	70 (32,9)	3,09	0,789
28. La duración de los PCPI es adecuada	16 (7,5)	49 (23,0)	115 (54,0)	33 (15,5)	2,77	0,798
29. La duración del módulo de formación en centros de trabajo es adecuada	19 (8,9)	72 (33,8)	90 (42,3)	32 (15,0)	2,63	0,845
30. Los PCPI tienen dos cursos muy dispares, en el que sólo el 2º (módulos voluntarios) permite conseguir el Graduado	15 (7,0)	30 (14,1)	79 (37,1)	89 (41,8)	3,14	0,909
31. Los módulos voluntarios deberían estar repartidos en los dos años	28 (13,1)	49 (23,0)	65 (30,5)	71 (33,3)	2,84	1,033

5.1 EDAD DE ACCESO Y SELECCIÓN DEL ALUMNADO DE PCPI

Los datos obtenidos en relación a la edad de acceso (ítem 24) al programa genera controversia entre el profesorado de PCPI. Un 21,1% de los profesores de la muestra “no está de acuerdo” con la edad de acceso. El 28,2% está algo de acuerdo con este ítem. Los profesores entrevistados hacen referencia a la falta de maduración de los jóvenes de 15 años y a que la capacidad para elegir la alternativa o vía correcta a esta edad es reducida. La media se sitúa en 2,42.

“No veo positivo la edad de acceso a los 15 años, supongo que hay mucha gente que está de acuerdo porque, por una parte, parece que está bien, un niño que parece que se va marchar, que va a fracasar o que está fracasando, y que la intención es buena, es una forma como de recogerlo. Pero no han tenido en cuenta el momento evolutivo de un niño de 15 años, es un crío y en el PCPI se requiere, como hay pocas horas de formación (hay más de taller), un mínimo de habilidades que no las tienen, de habilidades manipulativas y un poco de conceptos a nivel de la tecnología, a nivel de lo espacial y de lo manual y todo eso, que no las tienen con 15 años” (CN1).

Los entrevistados hacen referencia a la necesidad de agotar todas las vías ordinarias de la enseñanza secundaria antes de su incorporación a los PCPI. Desde esta perspectiva, en la selección del alumnado para PCPI se debe evitar la incorporación de

alumnos con problemas de disciplina. Los profesores que han participado en las entrevistas destacan que la incorporación a los 15 años responde a la necesidad del profesorado de secundaria de “limpiar” las aulas de alumnado problemático.

“(…) creo que hay que agotar todas las vías del sistema para que estos niños lo puedan aprovechar y salvo en casos excepcionales, sí estoy de acuerdo, pero deberían entrar con sus 16 años, es que cada vez los están mandando con menos edad. Hay bastantes vías antes de llegar a un PCPI, está la diversificación también, agotar esas vías, por lo menos yo tengo la sensación de que no se están, en algunos casos, agotando esas vías, pero bueno que son pocos” (HL1-HL2).

“Hombre me parece muy bien cuando un chico está ya fracasado pero, por otro lado, estamos comprobando que es una salida que tienen los centros para desprenderse de los niños conflictivos” (AM1).

“(…) nunca deben mandarlos a los 15 años, por la experiencia que tenemos, la mayoría son niños que los mandan por problemas de comportamiento y distintos problemas que no tienen nada que ver, o sea que es por quitárselos un poco de encima y bueno a nosotros no nos importa que vengan y nos adaptamos pero con la condición de que pudieran volver a la ESO puesto que tienen esa edad, eso es lo que nosotros queremos y en este centro si se está haciendo algunas veces pero que pienso que un niño con 15 años la mayoría de las veces que nos lo han mandado es por quitárselo de encima porque es problemático no porque el niño no dé más de sí” (HL1-HL2).

Una alternativa que debería de contemplar el centro para estos jóvenes de 15 años, antes de enviarlos a un PCPI, son los programas de diversificación curricular, comentados en el marco teórico de la tesis. Sin duda, parece que es una buena alternativa para aquellos alumnos que aún no han cumplido los 16 años y por lo tanto, aún se encuentran en edad de escolarización obligatoria. Así lo refleja uno de los profesores:

“(…) creo que estos niños son más para diversificación, salvo excepciones eh, porque hay alguna excepción en la que un niño de 15 años es la “marabunta” también, tiene el típico perfil de PCPI. Pero generalmente, los de 15 años yo entiendo que deberían pasar a hacer diversificación curricular con grupos más reducidos, más tranquilos pero con todos sus ámbitos, porque es muy joven para retirarlo de la enseñanza obligatoria, me parece a mí. Deberían agotarse los 16 años, con todas las medidas de adaptación a la diversidad de las que disponemos, pues con las ACIs, con los agrupamientos, con la diversificación, con todas las medidas, apretar hasta los 16 años” (CN1).

En otro sentido, el 38% de los profesores encuestados considera que la edad de

acceso al PCPI es adecuada. Desde esta perspectiva, el profesorado es consciente de que estos alumnos en riesgo no van a conseguir los objetivos de la etapa de secundaria por la vía ordinaria y ven la necesidad de adelantar la edad de acceso a este tipo de programas.

“(...) vamos a analizar la situación de todos los alumnos. Hay muchos alumnos que por los problemas, siempre volvemos a los diferentes problemas, sean familiares, sean de necesidades educativas, sean de diversificación, pues sabemos que estos alumnos evidentemente de continuar por el sistema ordinario de la Educación Secundaria, no van a conseguir los objetivos. Entonces me parece muy positivo que a los 15 años, niños que detectan o que ya vienen detectados del año anterior en la Secundaria, que ya vienen a través de la Primaria sabiendo que tienen unas necesidades educativas y que sabemos que estos alumnos no van a conseguir el objetivo de terminar una Secundaria a veces ni con el nivel de diversificación, entonces estos niños sí que deben pasar con 15 años al PCPI” (SF1).

La falta de interés y los problemas de disciplina son los principales motivos de justificación para adelantar la edad de acceso de los PCPI.

“(...) los niños en esas edades cuando dicen que no estudian es que no estudian entonces es un modo un poco de abrirles un camino. Yo veo bien esa edad si esos niños van a seguir estudiando. Esos niños llegan a segundo de la ESO y como vienen con todo esos cursos repetidos no tienen ninguna base, es que no saben estudiar” (JBL1).

“(...) cada vez son más este tipo de alumnos que vienen con 15 años conflictivos, es decir, el problema que nos encontramos con los niños de 15 años, más que fracaso escolar es conflictividad, una historia de conflictividad. El año pasado, este curso pasado tuvimos un alumno que venía de primero de ESO con 15 años y había sido expulsado ya de 6 centros” (AM1).

“O sea la indisciplina no tiene por qué ir acompañada del fracaso escolar, necesariamente no tiene por qué ir acompañada de fracaso escolar pero en cuanto que un chico da dos problemas inmediatamente la orientación es a un PCPI aunque tenga 14 años, y así nos vienen” (AM1).

Los criterios de adscripción del alumnado a los PCPI tienen especial importancia en estas edades. Y como se observa en las entrevistas, no es infrecuente encontrar casos de alumnos que no cumplen el requisito de edad para acceder al PCPI.

“Pues si se filtra bien qué niños de 15 años son los que van a ir a PCPI, y yo creo que tendría que ser con un informe del orientador apoyado en lo que opina el equipo

docente que es el que conoce al niño, sí estoy de acuerdo. Pero como una salida fácil para cualquier niño que esté un poco agobiado, aburrido o que no tenga ganas de trabajar en la ESO y decir, ‘mira me quiero ir de aquí porque me han dicho, sé que aquello es más fácil’, como una salida fácil, no. De hecho como está ahora mismo, ahora mismo son 16 años y excepcionalmente, 15 años con un informe del orientador y que exista ese filtro” (HM1).

“(…) vienen a PCPI cada vez con menos edad, incluso el año pasado tuvimos un chico que al principio no cumplía los requisitos de acceso con la edad. La edad de acceso son 16 años vale, es decir que no admite 15, bueno pues tenemos alumnos con menos de 15 y cumpliendo los 15 en el año pero que todavía no lo han cumplido, la normativa dice que excepcionalmente con 15 se valorará si puede acceder pero habla de una excepcionalidad y cada vez más se está convirtiendo en lo normal, que vienen con 15 años y vemos que hay un interés de quitárselo de en medio” (AM1).

En relación al acceso a los PCPI (ítem 25), el 51,6% de los profesores encuestados están totalmente de acuerdo con la pertinencia de llegar a un acuerdo con el alumno y sus padres o tutores, y el 31,9% está de acuerdo con esta afirmación (media 3,32).

“(…) no ven otra salida, ni los padres ni ellos mismos. Y ahí en nuestro centro ellos creen que es tan fácil sacar un PCPI y llegar al mundo laboral y trabajar en lo que ellos quieren, que esa es la vía que ellos eligen, no es porque le diga la Jefatura o en un momento dado le diga el orientador yo creo que tú tienes que hacer un PCPI. Los que quieren hacer un PCPI lo tienen claro, entonces se lo comentan al tutor y el tutor dice bueno pues depende del comportamiento que tenga este año pues entonces irás, los tutores lo derivan al Departamento de Orientación en la reuniones de Departamento y entre el orientador y la Jefatura de Estudios deciden cuáles van a entrar en el PCPI, hacen una selección” (DS1).

En este sentido, el 25,4% de los profesores “no están de acuerdo” en que los criterios de adscripción del alumnado al programa (ítem 26) han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y en el Claustro. Mientras que el 28,2% de los profesores encuestados están algo de acuerdo con esta afirmación. Tan sólo el 15,5% de los profesores están totalmente de acuerdo. Por tanto, la media es de 2,37.

“Los que deciden los que pasan al PCPI son el equipo directivo junto con el orientador, es importante si tú metes a gente que es imposible ya, que no puedes, que tienen una conducta disruptiva muy gorda y me metes a 10 que son buenísimos, a ver quién tira de quién, me van a reventar la clase, hay que tener cuidado con la selección que se hace” (DS1).

“(…) el PCPI es como el cajón de sastre. A mí ya me han llegado a decir en este primer mes del primer trimestre que ya tengo alumnos para el año que viene para el PCPI, y les digo ‘vamos a darle un voto de confianza, vamos a trabajar con ellos 9 meses y al final de los 9 meses veremos si está o no está’ pues ya está en la lista y seguro que esos los tengo en el PCPI el año que viene” (SJB1).

“(…) estorba el alumnado, yo me lo dejo aquí apartado y si quiere seguir que el año que viene que se matricule en el PCPI, es el pensamiento que hay por la mañanas en este centro por ejemplo ¿no? que ya he oído muchos compañeros por las mañana, “ese es que es carne de PCPI” pero vamos a ver que estamos en el mes de noviembre y que vaya diciendo esto es muy fuerte, bueno pues lo hay” (AG2).

En resumen, respecto a los criterios de adscripción del alumnado al programa y selección de los alumnos que van a pasar al PCPI en el próximo curso escolar, los entrevistados destacan la arbitrariedad y rapidez de selección de los alumnos que deberían ser los más adecuados para el programa, y en ocasiones se observa que no se intentan otras estrategias metodológicas, recursos, apoyos, etc. que probablemente serían más adecuados.

5.2 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

En relación a la estructura de los PCPI, una gran mayoría de los profesores de la muestra está de acuerdo (37,1%) o totalmente de acuerdo (41,8%) con el ítem 30 que afirma que existe una gran disparidad entre el nivel de primero y segundo. La media es de 3,14. Los PCPI están planteados en dos cursos, un primer año muy conectado con las competencias del perfil profesional del programa, además de prácticas en empresas del sector, y un segundo año donde se trabajan las competencias propias de la etapa de secundaria encaminadas a la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria. Un 63,8% de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo y considera que los módulos voluntarios (segundo curso) deberían estar repartidos (ítem 31) en los dos cursos de duración de los PCPI. La media de las respuestas de los profesores de la muestra es de 2,84.

“(…) segundo debe ser un complemento de primero pero tanto en Formación Básica como en el taller. Aquí se corta primero que es más cercano a los ciclos y luego después pasa a segundo de PCPI que es totalmente un 4º adaptado” (SJB1).

Se hace hincapié en la diferencia de nivel entre ambos cursos, siendo primero un curso sin materias instrumentales (salvo aquellos centros que dediquen el módulo de libre configuración para preparar la prueba de acceso al ciclo medio) en el que se desarrollan las

competencias profesionales del perfil, y el segundo curso con un nivel de 4º de educación secundaria diversificado (programas de diversificación curricular).

“(...) la diferencia entre cursos es grandísima, pasan de un primero de PCPI a un 4º de la ESO diversificado” (SJB1).

“El problema es que vuelven a las clases de la ESO pero a nivel de diversificación” (JBL1).

“Sí, se consigue el cambio en los alumnos pero no deja de ser un cambio muy drástico entre primero y segundo. Hay mucha diferencia de nivel de segundo a primero, que los de primero hagan Formación Básica como su nombre indica y luego pasan a segundo y ya no es Formación Básica, pues no lo entiendo. Tú imagínate por ejemplo en inglés que es un año entero trabajando todas las competencias y objetivos de la Secundaria” (VT1).

“De todas formas yo es que segundo lo veo un curso un poco raro porque de pronto cuando han aprobado primero pasan a segundo y el nivel hay que subirlo una barbaridad, es decir alumnos que han venido sin ambiente de estudio, sin haber estudiado, sin hábitos de estudio y primero tiene muy poquitas horas sólo 12 y que ha sido más bien introducirlos otra vez en el sistema y luego pasan a segundo que no tienen ni una hora práctica, que son las 30 horas de trabajo pues es muy duro también, pues realmente el que lo aprueba lo que quiere ya es seguir estudiando porque ve que puede” (VT1).

Se observa una gran diversidad de opiniones de los profesores encuestados en relación a la estructura de los PCPI. Como se ha podido comprobar existe una gran cantidad de opiniones en contra del formato de 2 cursos tan dispares. Aunque algunos profesores entrevistados están a favor de la estructura actual de los PCPI. Uno de ellos hace referencia a las experiencias negativas de otras Comunidades Autónomas que han optado por distribuir las horas de taller en los dos cursos. Los PCPI tienen una vida muy corta y para poder valorar los resultados, e introducir los cambios necesarios para su mejora, se requiere de un proceso de feedback para tratar la información generada tras un número suficiente de años de implantación de los mismos, y estamos todavía en una fase muy temprana. Está claro que el diseño del programa original necesita ser pulido.

A pesar de las críticas al formato del PCPI, también hay profesores que justifican su forma actual.

“En algunas comunidades autónomas, la ley permite repartir los contenidos profesionales entre primero y segundo. Sin embargo, no son tan buenas las experiencias

porque en algunas comunidades autónomas se apostó por ese modelo y en Andalucía se dejaba la puerta abierta a que si un centro lo quería pedir como cosa excepcional y la Consejería lo autorizaba, se podía hacer. Muy poca gente lo ha pedido y los pocos que han pedido si no se ha justificado bien no se han autorizado. Hasta donde yo tengo oído tampoco ha funcionado tan bien” (HM1).

“Y luego en cuanto a la estructura de los PCPI que también lo hablábamos antes yo no veo mal el modelo de un año de más horas en lo profesional y apartarte un poco de lo que ha sido el fracaso de la ESO para hacer un poco como una limpieza, un borrón y cuenta nueva y un trabajo de mentalización importante durante ese año para decirle ‘es que el año que viene tú ya si puedes y tú vas a conseguir el graduado en segundo’. A mí el modelo ese no me parece malo. No me parece mal esta estructura” (HM1).

“Y en cuanto a la estructura de los PCPI yo la veo también muy buena, hombre el primer año que nos vienen alumnos que son muy reacios al ambiente educativo, le camuflas 18 horas con una actividad manual, manipulativa y eso ayuda mucho, de hecho la mayoría de los problemas los tenemos nosotros porque estos alumnos no vienen con ganas de ponerse a estudiar, por eso tenemos que ir poco a poco” (HL1-HL2).

“Sí, es el enganche quizás si yo por eso digo entonces hay muchos que tienen muy claro que quieren ciclo y que no quieren volver al sistema antiguo y se meten o intentan sacarse la prueba de acceso y meterse porque han visto que por ahí es otro mundo completamente distinto, la enseñanza es diferente” (AG2).

“Yo creo que eso es una especie de engaño para engancharlos y luego que verdaderamente le guste la rama profesional del PCPI y que se metan en un ciclo formativo de la misma familia. A mí me parece que es una especie de engaño en el buen sentido, a mí me parece bien. Si tú enfocas el segundo del PCPI igual que el primer año ya te estás metiendo en la vía del ciclo formativo más o menos, desde luego a mí me parece muy bien como está ahora” (DS1).

El primer curso del PCPI es como una especie de “engaño”, en el buen sentido de la palabra, donde se consigue volver a enganchar al alumnado en riesgo al ambiente educativo. En este primer curso se establecen entre 12 y 18 horas de taller y el resto de formación básica (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía y libre configuración). Sin embargo, hay que tener en cuenta los distintos itinerarios de los PCPI que, como ya se ha comentado anteriormente, dotan a esta herramienta de una gran versatilidad para adaptarse a las necesidades y expectativas de futuro de la gran diversidad de alumnos que cursan estos estudios, pues no todos tienen problemas de aprendizaje o capacitación, algunos acaban en estos programas sólo por problemas de comportamiento o

disciplina en la ESO, que una vez solucionados pueden seguir el curriculum sin problemas.

5.3 DURACIÓN DEL PROGRAMA

Con respecto a la duración (ítem 28) de los PCPI en general (dos cursos), más de la mitad (115) de los profesores encuestados están de acuerdo (54%) con la misma, mientras que sólo el 23% de los docentes están algo de acuerdo con la duración de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La puntuación media se sitúa en 2,77.

“A mí no me parece del todo mal, y de hecho creo que una gran mayoría de alumnos acaba con el objetivo cumplido de tener su prueba de acceso o su graduado de la ESO, después de ese proceso. Hay alumnos que se quedan a mitad, lo que comentábamos antes que en segundo no pueden volver otra vez al pupitre y a la escuela de lápiz y papel y abandonan pero siguen intentando la prueba de acceso, subir la nota en la prueba de acceso y son pocos los que después de tener claro que no se pueden quedar en el PCPI se pierden. Yo creo que no lo veo del todo mal, no sé si puede haber una estructura mejor, pero no lo veo mal” (HM1).

Los datos analizados muestran cierta disconformidad por parte de algunos profesionales encuestados en relación a la duración de los PCPI. Se destaca la necesidad de alargar un año el programa para conseguir mejores resultados.

“(…) primero que hubiese dos años para que ellos adquiriesen una madurez que les falta, empiezan muy bien y si tuvieran un año más les hacías madurar, es muy poco tiempo el que tiene delante de evaluación ten en cuenta que en abril estás terminando con ellos, tres meses para encajarlos y después ya en febrero cuando empiezan a funcionar bien, los tienes participativos y tal” (JBL1).

“(…) creemos que no sería ningún disparate que estos chavales que van esta vía realizaran otro año más y consiguieran el nivel II de las competencias laborales y que saldrían estos alumnos con el título de la ESO y con una formación laboral con tres años muy aceptable” (SF1).

En cuanto a la duración del módulo de formación en centros de trabajo (FCT-prácticas), el 8,9% del profesorado cree que no es la adecuada y un 33,8% de los casos está algo de acuerdo con la duración, mientras que el 42,3% de los profesores opinan que la duración es adecuada. La media del ítem 29 se sitúa en 2,63 puntos.

“Yo pienso que debería durar más tiempo lo que pasa es que si duran más tiempo también pierden curso como es en el curso escolar” (VT1).

Todos los profesores entrevistados coinciden en los beneficios que aporta la formación en centros de trabajo para los alumnos. Los tutores de prácticas (profesionales encargados de supervisar el trabajo de los alumnos en la FCT) insisten en la necesidad de aumentar el periodo de formación en las empresas.

“Me encantan y lo veo genial pero tendría que ser más tiempo, de hecho todas las peluquerías lo comentan, cuando los profesionales evalúan el trabajo de los niños y su formación consideran necesario incrementar las horas de prácticas. Son muy pocas horas de práctica, pocas horas en un solo mes, mientras que llega el niño, que es muy jovencito, que no ha tenido nunca contacto con el mundo laboral y tienen muy poco tiempo” (JBL1).

En el módulo de formación en centros de trabajo el alumnado aprende la exigencia del mundo laboral, aumenta la disciplina y se sienten con mayor responsabilidad ante situaciones comprometidas como el trato con los clientes, cumplir horarios, respetar las decisiones de los superiores aunque discrepen y otras experiencias que influyen positivamente en el proceso de maduración del alumno.

“(…) me parece bien porque se les da la oportunidad de que ellos vean cómo se trabaja, el horario de trabajo, que es lo que se hace específicamente en una empresa, que vean cómo es el mundo laboral, que se les exija, que tienen que cumplir un horario, que tienen que tragar cuando no están de acuerdo con algo, que ellos vayan viendo que cuesta trabajo ganarse el pan y que tienen que cumplir el horario desde la 9 de la mañana hasta 2 de la tarde o desde las 8 según se estime” (DS1).

En algunos casos la exigencia de las prácticas provoca en el alumno deseos de seguir estudiando.

“Y además que las prácticas son buenas porque cuando saben que tienen que estar 8 horas y saben lo que es el trabajo deciden seguir estudiando. Cuando van a las prácticas pues se dan cuenta de que no es lo que ellos tienen pensado, que van a trabajar y que no tienen ningún tipo de problema y surgen también sus problemas, sus conflictos entonces ellos dicen ‘pues esto tampoco es lo que yo me había imaginado, a lo mejor me conviene seguir estudiando’” (DS1).

El choque con la realidad del mundo laboral inclina la balanza y el alumno comprende que tiene dos opciones o acceder al mercado laboral con escasa formación y pocas posibilidades de mejora, o seguir formándose.

5.4 OFERTA EDUCATIVA

En relación al ítem 27, un 79,8% de los profesores está totalmente de acuerdo (32,9%) o de acuerdo (46,9%) con la relación directa entre oferta educativa de perfiles profesionales y los recursos con los que cuenta el centro. La media se sitúa en 3,09. Algo que parece obvio es ofertar los PCPI en función de los recursos del centro, condicionado esencialmente por los perfiles ofertados para los ciclos de grado medio y grado superior. La oferta educativa de PCPI tanto en primer curso como en segundo es escasa en la provincia de granada.

“Por una parte, hacen falta más plazas y por otra parte como también nosotros tenemos la experiencia de que siempre acaban abandonando unos pocos pues también abrimos un poquito más la horquilla, decimos pues bueno en lugar de ofertar 15 solicitamos 18, y luego este año en concreto nos van a pasar a 5 de segundo de la ESO que no han pasado ni siquiera por tercero y cuarto, pasan directamente desde segundo” (CN1).

La oferta de programas PCPI en segundo es escasa aunque muchos alumnos matriculados para el próximo curso escolar abandonan o no llegan a ocupar esa plaza. Se realizan las matriculas en marzo del curso escolar anterior cuando aún los padres no conocen si su hijo va a pasar la prueba de acceso al ciclo formativo, y en algunos casos se observan alumnos que consiguen algún contrato laboral en ese periodo y deciden no continuar.

“Pero de todas formas, de los 33 centros que hay en toda la provincia de Granada que imparten 2º de PCPI, la oferta es escasa. Escasa porque si pueden casi todos cuando se hace la reserva de plazas pues es normal yo como padre pues tengo a un hijo en un PCPI la reserva de plaza hay que hacerla en el mes de marzo cuando no sé todavía cómo va a finalizar mi hijo, no sé si mi hijo puede conseguir el objetivo de aprobar el acceso a ciclo formativo de grado medio y bueno yo tengo que reservar plaza y en principio sí pero después cuando comienzan los PCPI se caen muchísimos de esa lista que tenías porque son niños que ya están en el sistema a través de esta prueba de acceso a los ciclos formativos o incluso algunos pues se han incorporado al mundo laboral pero muy poquitos. Al mundo laboral muy poquitos porque la preparación y principalmente por la situación que hay hoy en día” (SF1).

La oferta académica relacionada con los PCPI se hace principalmente en base a los perfiles de ciclos formativos ya existentes en el centro, y por tanto, en relación a los recursos con los que cuenta, y no en función de la demanda laboral de la zona. En definitiva, no se ha realizado un estudio de la realidad económica de la comarca y de los perfiles más demandados por las empresas, como afirman González, Vallejo y González

(2012), en su artículo *“Los Programas de Cualificación Profesional Inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia”*, destacando que no existe un patrón definido de distribución de perfiles según modalidades. Además subrayan que si se tomase como punto de referencia los municipios y las comarcas en las que se ofertan los distintos perfiles profesionales tampoco se podría derivar ningún patrón que indique que en ciertas comarcas y municipios se imparta preferentemente un perfil u otro en función de la actividad económica y empresarial de la zona.

5.5 SELECCIÓN DEL PROFESORADO

Cambiar los criterios de adscripción del profesorado al programa es un elemento a mejorar a nivel de centro, haciendo la selección de una forma más democrática y ajustada a las necesidades del programa y no a la conveniencia de los departamentos.

“Los profesores de la parte técnica profesional pues son profesores que llegan aquí o bien por concurso de traslado o bien como interino y que en algún caso han elegido el PCPI sabiendo lo que es, pero que en otro caso les ha tocado porque en el reparto de horas van eligiendo los más antiguos y tal y bueno si no se ha elegido el PCPI y le queda al último que llegó pues le queda al último que llegó. Pero que eso no es lo que tiene que ser, en absoluto” (HM1).

“Y en cuanto a los maestros que son los que imparten los módulos teóricos de Formación Básica pues ahora está cambiando, ahora lo elige el profesorado interino como una plaza más. Sin embargo, hasta hace poco eran puestos específicos de profesores que habían optado por impartir clases en PCPI, en concreto, los que llevan ya muchos años en esa bolsa de trabajadores de PCPI de maestros para el programa y han tenido grupos de trabajo con otros profesionales, formación específica y la experiencia que van acumulando en estos programas. Los profesionales que hemos tenido aquí venían absolutamente concienciados de qué es esto y con formación necesaria para abordarlo. A partir de ahora lo va a poder elegir cualquier persona en un concurso de traslado, y no sé exactamente cómo será (...), hasta ahora con la bolsa de maestros que había específicamente para PCPI que concursaban entre ellos si querían moverse de centro a centro y con mucha experiencia acumulada, grupos de trabajo y demás muy bien ¿no?, pero ahora cuando esto salta al concurso general y si tú te quieres venir a Granada por interés de que es Granada aunque sea a un PCPI pues eso no creo que funcione” (HM1).

“La experiencia hace mucho pero debería haber una criba para quien entra en PCPI, pero una criba dura, una buena selección del profesorado de PCPI, aquí no se puede meter la gente por el simple hecho de que quiere estar en Granada, eso no funciona” (HL1-HL2).

Es fundamental establecer como requisito primordial de adscripción del profesorado de PCPI la experiencia previa en este tipo de programas.

5.6 TRANSFORMACIÓN DE PGS A PCPI

La transformación de los antiguos Programas de Garantía Social (PGS) en Programas de Cualificación Profesional Inicial, fue bien acogida por la mayoría de los profesores entrevistados que considera que el cambio ha mejorado considerablemente esta medida extraordinaria de atención a la diversidad, puesto que el PCPI ofrece a los alumnos en riesgo de fracaso, la oportunidad de conseguir el título de graduado en ESO con la opción de continuar sus estudios en un ciclo formativo de grado medio. Como apuntan Bolívar y López (2009), *“superando las limitaciones graves de los Programas de Garantía Social (PGS), por su carácter marginal, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tienen como objetivos reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo”*.

“Nosotros nos marcamos dos objetivos, antes era el único que había porque no había otra salida, era la prueba de acceso al ciclo porque no había otra posibilidad, cuando era PGS. Después con los PCPI sacaron segundo de PCPI y la posibilidad de conseguir el Graduado” (AM1).

“Pues el cambio que se hizo de PGS a PCPI fue interesante y yo creo que sí, que son ambiciosos pero son interesantes y son asequibles, se pueden conseguir buenos resultados, creo que se consiguen en muchos casos” (AM1).

Los alumnos que cursaban los antiguos Programas de Garantía Social no obtenían el título de graduado en ESO una vez finalizados los mismos, se limitaban a preparar a los alumnos en riesgo de cara al mercado laboral, pero no ofrecían la alternativa del reenganche al sistema educativo, este era el principal inconveniente de los PGS, que se ha solventado con el nuevo PCPI, gracias a los diferentes itinerarios que contempla.

Sin embargo, algunos profesores muestran su disconformidad con el formato de los PCPI, puesto que, como se ha visto en apartados anteriores, las asignaturas instrumentales quedan relegadas al segundo curso, viendo su protagonismo reducido al mínimo en los módulos obligatorios. En el primer curso, las materias de formación general “proyecto emprendedor” y “participación y ciudadanía” persiguen el desarrollo de las competencias básicas a través de metodologías que favorecen la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje, y ayudan en el proceso de transición desde el sistema educativo al mundo laboral. En este curso, se trabajan las asignaturas

instrumentales en el módulo de “libre configuración” como base para el segundo curso y para preparar a aquellos alumnos interesados en realizar la prueba de acceso al ciclo formativo.

“(…) antes con los PGS lo que se daba en las horas de teoría, vamos a llamarlo así, en las horas que no eran del perfil profesional correspondiente al PGS se trabajaban asignaturas instrumentales, cuando pasamos a PCPI, con la nueva normativa los módulos teóricos son Ciudadanía, Proyecto Emprendedor y llevan algo, las asignaturas instrumentales las han metido ahí de una manera un poco forzada, pero realmente el peso fuerte lo tienen el Proyecto Emprendedor y la Ciudadanía” (HM1).

“Lo teníamos claro desde que teníamos los PGS, cuando se produjo el cambio como te decía antes a los nuevos currículum de PCPI nos pareció una locura dejar tan en un rincón las instrumentales, entre otras cosas porque luego las van a necesitar para la propia prueba de acceso, entonces es como la cuadratura del círculo, y cómo cuadas ese círculo pues mira en lugar de priorizar Ciudadanía y Proyecto y las instrumentales como un complemento, pues seguir dándole mucha importancia a las instrumentales y poquito de Ciudadanía y un poquito de Proyecto” (HM1).

El desconocimiento del profesorado en relación a los nuevos módulos de formación general (“participación y ciudadanía”, “proyecto emprendedor” y “libre configuración”) era notable, muchos profesores optaron por preparar la prueba de acceso al ciclo formativo en estas horas de clase. Lógicamente el PCPI, a pesar de ser una buena herramienta, adolece de ciertos fallos, como por ejemplo, los profesores critican que permite que los alumnos que han aprobado el primer curso, puedan realizar una prueba para acceder al ciclo formativo de grado medio sin apenas haber cursado materias que trabajan contenidos básicos como matemáticas, lengua, inglés, etc., estos alumnos tienen mayores posibilidades de fracasar en la formación profesional que los que proceden de secundaria.

“No sabíamos bien que es lo que teníamos que hacer, estábamos totalmente vendidos, claro a mí me decían Proyecto Emprendedor (...), Participación y Ciudadanía quizás se derive de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, teníamos un poco pensado eso, otros decía que no iba enfocado a eso. En definitiva, cuando yo hablo con el inspector le digo que no sé lo que hacer y me dijo vete a lo práctico y qué es lo práctico, lo que da más resultado es la preparación para la prueba de acceso, darle conocimientos básicos, los que no han adquirido antes, pues intentarlo a un nivel más bajo y con una metodología más adecuada a ellos, trabajar ese tipo de contenidos” (DS1).

“El cambio del PGS al PCPI está bien, lo único, que luego en el segundo curso de PCPI para poder darle el título de Secundaria pues otra vez vuelven a tener profesores de

Secundaria, con lo que eso implica de 'ser más de lo mismo'. Ahí tendría que cogerlos un profesorado diferente en el centro que no fuera el mismo que se dedica a dar clase en Secundaria porque luego se repiten, y ellos están allí y vuelven a ver las mismas caras, los mismos alumnos y ese reencuentro no me vale porque ya en el PCPI se han encontrado con gente distinta, con un sistema de enseñanza distinto, eso se tendría que seguir, pero igual que hago yo con la Formación Básica, pues que hicieran ellos en sus ámbitos” (AG1).

En segundo curso el alumno “vuelve al aula” y el profesorado suele ser el mismo que imparte clases en secundaria, algo que unos profesores estiman como un aspecto que favorece la normalización de los alumnos de PCPI, pero que otros consideran un error puesto que este profesorado no ha sido capaz de captar la atención e interés de los mismos en etapas anteriores. El problema se agudiza porque algunos profesores de secundaria ya catalogaron a determinados alumnos como “problemáticos” motivando su paso a un PCPI, el hecho de que los mismos profesores impartan las materias del segundo curso puede suponer un hándicap para el alumno que ya ha sufrido un proceso de transformación gracias a la mayor atención recibida durante el primer año.

5.7 CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD Y LOS COMPROMISOS ADQUIRIDOS

Como se ha comentado en el marco teórico de la tesis, uno de los objetivos del PCPI es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los 5 niveles de cualificación profesional establecidos por el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) atienden a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad desarrollada. El SNCFP establece el primer nivel como la “*competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados*”.

Los profesores entrevistados opinan que este certificado de profesionalidad otorga al alumno una cualificación demasiado baja para acceder al mercado laboral con garantías de éxito.

“Lo que pasa es que tienen que seguir después, es que con el titulillo este del PCPI tampoco van a ningún sitio, a no ser que termine en el negocio de la familia. Están más enfocados y ellos también lo ven, a hacer el ciclo medio una vez tenga segundo y el graduado” (VT1).

“Sí, pero es un certificado muy básico, eso en realidad no sirve para nada si no van a segundo y la prueba de acceso no sirve, pero vamos casi todos los que hacen primero y tienen la edad se presentan, (...) todos los que tienen la edad se presentan a la prueba de acceso a ciclo” (HL1-HL2).

Por otro lado, los alumnos de 15 años que acceden a PCPI tienen que firmar un compromiso de continuar cursando el segundo año, en este sentido, el profesorado advierte que este compromiso adquirido por estos alumnos no tiene ninguna validez puesto que la escolarización obligatoria es hasta la edad de 16 años, a partir de la cual el sistema legalmente no puede obligar al alumno a seguir escolarizado y esto es algo que conoce el alumno. Este procedimiento se puede convertir en una vía de escape de la enseñanza secundaria hacia un curso PCPI más ameno, utilizado por algunos de estos alumnos de 15 años que tienen claro que no van a seguir estudiando.

“Lo que pasa es que ese compromiso es ‘papel mojado’ porque una vez que el alumno de 15 ha hecho primero, ha cumplido 16 años y no quiere cursar segundo, no hay nada ni nadie que lo pueda obligar” (HM1).

“(...) aquí nos ha pasado con algunos alumnos de 15 años que si firman ese compromiso pero acaban primero de PCPI, deciden no hacer segundo y no hay nadie que les obligue porque han superado la edad de escolarización obligatoria (...) es una norma que no tiene sentido y no tiene control” (HM1).

“‘Has cumplido 16 años, te quieres ir, tienes edad laboral y tienes un trabajo, quién te dice deja el trabajo y vente al colegio’ (...) no hay manera, es imposible, es un farol pero ellos ya se las saben todas, me dicen: ‘si yo tengo 16 años maestra, yo ya no tengo por qué estar en la escuela’ y les digo ‘sí, porque firmaste un compromiso’ pero no, eso no está atado” (HM1).

“Nosotros no le hacemos mucho caso a eso, porque entre otras cosas, el que esté en segundo tampoco sirve de mucho, es decir, lo importante es que quiera estar no que haya firmado un papel que lo obligue a estar” (AM1).

Sin duda alguna, lo más importante es que el alumno quiera estar en el programa por su propio interés en seguir estudiando y no que curse segundo de PCPI por un compromiso firmado al comienzo del programa.

6 PLANIFICACIÓN, CURRÍCULUM Y DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En esta dimensión de análisis se presentan los datos relativos al proceso de planificación y diseño del programa, currículum y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: evaluación inicial, objetivos, contenidos, metodología y recursos del centro (tabla nº 7.15):

OPINIÓN PROFESORADO SOBRE LA PLANIFICACIÓN, EL CURRÍCULUM Y EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
TABLA Nº 7.15

Ítems	VALORACIÓN				M	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
32. El profesorado ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumnado	2 (0,9)	11 (5,2)	65 (30,5)	135 (63,4)	3,56	0,638
33. Para el diseño del programa se siguió uno ya establecido	46 (21,7)	63 (29,7)	85 (40,6)	17 (8,0)	2,35	0,908
34. El diseño del Programa se elaboró exclusivamente por el profesorado	83 (39,0)	22 (10,3)	61 (28,6)	47 (22,1)	2,34	1,208
35. El diseño del Programa se elaboró por el profesorado con la colaboración del orientador	99 (46,5)	27 (12,7)	64 (30,0)	23 (10,8)	2,05	1,095
36. El diseño del Programa se elaboró con la participación de otros miembros de la comunidad educativa	115 (54,0)	26 (12,2)	49 (23,0)	23 (10,8)	1,91	1,094
37. Los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral	13 (6,1)	36 (16,9)	99 (46,5)	65 (30,5)	3,01	0,849
38. Los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las demandas en relación a la preparación para un ciclo formativo de grado medio	5 (2,3)	18 (8,5)	119 (55,9)	71 (33,3)	3,20	0,688
39. Los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las destrezas fundamentales del alumnado	5 (2,3)	46 (21,6)	121 (56,8)	41 (19,2)	2,93	0,707
40. Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos	9 (4,2)	58 (27,2)	100 (46,9)	46 (21,6)	2,86	0,800
41. En el segundo curso, se procura cambiar la metodología y el apoyo personalizado (respecto al aula ordinaria)	8 (3,8)	45 (21,1)	124 (58,2)	36 (16,9)	2,88	0,720
42. Se desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado	1 (0,5)	21 (9,9)	115 (54,0)	76 (35,7)	3,25	0,643
43. Se han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades del alumnado.	6 (2,8)	24 (11,3)	113 (53,1)	70 (32,9)	3,16	0,729
44. Los recursos de que se dispone son suficientes para el desarrollo de las clases	33 (15,5)	59 (27,7)	91 (42,7)	30 (14,1)	2,55	0,918
45. En su centro se dispone de recursos suficientes para trabajar con su alumnado	24 (11,3)	57 (26,8)	97 (45,5)	35 (16,4)	2,67	0,882

6.1 PLANIFICACIÓN Y CURRÍCULUM

El 48,6% de los docentes afirman que para el diseño del programa se siguieron las pautas de un programa anterior ya establecido (ítem 33), aunque un 21,7% afirma que en

su centro no se siguieron las pautas de otros programas ya diseñados. La media se sitúa en 2,35 puntos.

Según el análisis de los datos obtenidos, hay una escasa colaboración del profesorado (39% “no está de acuerdo” con el ítem 34), del orientador (46,5% “no está de acuerdo” con el ítem 35) y de otros miembros de la comunidad educativa en la elaboración del programa (54% de los docentes “no está de acuerdo” con el ítem 36). La media de respuesta para los ítems anteriores se sitúa en 2,34 puntos, 2,05 y 1,91 respectivamente.

Obviamente, la planificación de las programaciones didácticas de cada una de las materias está sujeta a las características de los alumnos del programa. El profesorado entrevistado hace hincapié en que la escasa duración del PCPI requiere seleccionar los objetivos y contenidos más importantes para la formación integral del alumnado.

“(…) siempre hay que modificar, siempre hay que adaptar y como llevamos muchos años y conocemos el tipo de niños que tenemos pues tenemos la seguridad, nosotros siempre tenemos en mente que es la última medida de adaptación a la diversidad, si hay que ‘podar’ contenidos o hay que modificar, adaptar o seleccionar los que sean más importante, pues lo hacemos” (CN1).

“También influye el sistema de trabajo que tenemos los que estamos implicados en el tema de PCPI, por ejemplo casi todos elaboramos el material con unos objetivos muy concretos según las necesidades e intereses del alumno” (SF1).

Según el profesorado entrevistado los objetivos y contenidos de algunos módulos del programa son inalcanzables en un solo curso. Se planifica a corto plazo, adaptando el programa a las necesidades e intereses del alumno, e incluso en ocasiones obviando los objetivos y contenidos del propio programa. Esto es una realidad que implica la puesta en práctica de los PCPI, y que se debería revisar en un futuro para mejorar la calidad de la enseñanza.

“Si te acoges a los objetivos y contenidos que marca el programa es mejor que dejes de dar clase. El objetivo es casi el día a día, es decir, tú haces una programación y dices bueno a mi me interesa trabajar con estos alumnos una vez que le has hecho una evaluación durante las primeras semanas” (SF1).

“(…) puedes tener una programación general para temas de inspección y tal, pero vamos yo tengo una programación y está planificado máximo un mes pero más no. Sí tengo unos objetivos y unos contenidos que me he marcado para todo el curso. Pero incluso eso se tiene que ir modificando y hay que estar un poco a las necesidades de los alumnos. De

qué me vale a mí que esté explicando una raíz cuadrada cuando no le está viendo el alumno ningún sentido a esa raíz cuadrada o para qué quiero yo esto cuando mi motivación principal es que puedan realizar una factura y que sepan calcular un tanto por ciento y eso son los objetivos que persigues, y te marcas eso” (SF1).

Se trata de seleccionar contenidos prácticos orientados a la vida laboral, que se puedan aplicar en el ámbito profesional del perfil del programa. Así lo comenta uno de los profesores que imparte el Proyecto Emprendedor.

“(…) en el tema del Proyecto Emprendedor para saber montar una empresa y demás, ahí se mezcla también un poquito de formación y orientación laboral, lo que se llama FOL, porque ahí ya tienen que saber cómo montar una empresa, qué tipo de organización jurídica o de figura jurídica te conviene, si como autónomo o como sociedad limitada o sociedad anónima. En fin, conocer las distintas figuras jurídicas de personalidades jurídicas que se pueden dar como emprendedores claro” (AG1).

En los módulos voluntarios del segundo curso, y especialmente en los contenidos relacionados con las asignaturas de lengua y matemáticas, se empieza desde cero, con todos los alumnos realizando las adaptaciones curriculares necesarias.

“Yo como te he dicho antes tengo mi programación, tanto en matemáticas como en lengua sobre todo empiezo desde cero, (...) para todo el mundo igual, si hay que hacer una adaptación significativa o poco significativa se hace, pero empezamos de cero” (SJB1).

Una de las profesoras entrevistadas que imparte la asignatura de “Inglés” destaca que trata de adaptar los contenidos de la materia al perfil profesional del programa.

“(…) nuestra programación es muy básica, de hecho el manual que tenemos es un inglés básico que consigo darlo entero, es un inglés de adultos, un nivel entre primero y segundo pero como muy práctico, de menos gramática y mucho de situaciones reales, inglés para sobrevivir, muy práctico” (VT1).

“(…) en mi área es el mismo libro de Sociales que dan en segundo entonces no leen nada nuevo, se saben la materia porque ya la han estudiado antes, aunque un poco ampliado pero claro se encuentran ellos los ‘reyes’ en segundo, porque ya no es algo desconocido, entonces hemos llegado al acuerdo y hemos visto que ese libro era para segundo pero lo hemos cogido en primero, acortando objetivos por supuesto a los más importantes para la prueba de acceso, pero eso es una ventaja para ellos al pasar a segundo” (HL1-HL2).

Los profesores de primer curso enfocan las horas de “libre configuración” a trabajar con el alumno los contenidos de la prueba de acceso al ciclo formativo. De esta manera, también se consigue que el alumno no pierda contacto con las asignaturas instrumentales y le sirve de refuerzo para encarar con ciertas garantías de éxito el segundo curso de PCPI.

6.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA

El 77% de los profesores opinan que los objetivos planteados deben atender prioritariamente las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral. La media se sitúa en 3,01 puntos.

Como se ha comentado antes, hay profesores que opinan que los objetivos de los módulos específicos son inalcanzables en un solo curso. Sin embargo, otros destacan que aunque los objetivos del programa están bien planteados en general, los relativos a los módulos del perfil profesional son insuficientes o no se adaptan a las tareas que el alumno va a desempeñar en las prácticas.

“Vamos a ver los objetivos mínimos están bien, lo que pasa que ya depende del profesional, del profesor. Yo si me ciño a esos objetivos, los niños no sabrían más que lavar cabezas y aplicar tintes, la mías van a acabar haciendo muchas más cosas y les enseño las técnicas que van a hacer durante el mes de mayo en las prácticas, que es época de comuniones, y se le enseña muchas técnicas que no vienen en el programa, pero yo se las enseño. Por ejemplo, en el caso de hacer permanente yo les enseño pero ahí no les insisto porque nadie les va a dejar poner una permanente, me refiero a adaptarnos bien a la parte profesional que van a poner en práctica en las empresas sobre todo para que las vean con agilidad y cuanto más les dejen hacer más se van soltando ellas” (JBL1).

El 89,2% del profesorado considera importante que los objetivos atiendan a las demandas en relación a la preparación para un ciclo formativo de grado medio (ítem 38). La media de respuesta es de 3,20 puntos. No obstante, la escasez de recursos con los que cuentan los centros es un hándicap para alcanzar los objetivos propuestos. Así lo manifiesta un profesor que imparte los módulos específicos del perfil de auxiliar de reprografía.

“Te hablo de la parte práctica que es la que nosotros impartimos. Los objetivos y contenidos están muy bonitos planteados pero imposibles de conseguir porque no tenemos dotación que es lo principal. Nos dieron seis mil euros a principio cuando se implantaron los PCPI aquí y tenemos que comprar cuarenta mil máquinas. O sea por tener tenemos que tener hasta carretilla elevadora por así decir y flejes y demás porque como en el proceso de acabado tienen que flejar y apilar pues hasta eso tenemos que tener ¿no? con eso te lo

digo todo y como está puesto en currículum entonces pues te ríes de cómo está. Con los medios que tenemos pues se hace lo que se puede. Queda muy bonito puesto por escrito pero sin recursos (...)” (AG2).

El desconocimiento por parte de la administración educativa sobre los recursos necesarios para llegar a conseguir los objetivos propuestos en el currículum en relación a los módulos específicos es sorprendente.

“(...) qué centro tiene nave como para poner las máquinas necesarias para cumplir los objetivos del currículum, es prácticamente imposible porque no lo hay. Y luego te dan seis mil euros y ahora apañatelas tú porque desconocen. Nosotros estamos dotados para pre-impresión que son los ciclos que tenemos, artes gráficas son tres partes pre-impresión, impresión y post-impresión, y el PCPI da las tres partes: recepción, producción y acabado (...) nosotros estamos dotados para uno, y eso lo desconoce la administración” (AG2).

En base a las respuestas de los encuestados al ítem 39 se advierte que el 76% de los profesores piensa que los objetivos planteados en el PCPI deben atender prioritariamente a las destrezas fundamentales del alumno. La media de respuesta de este ítem es de 2,96.

“Si te acoges a los objetivos y los contenidos que te marca el programa es mejor que dejes que dar clase. De qué sirve que un alumno en los objetivos conozca por ejemplo la prehistoria cuando le preguntas por Andalucía y no sabe ni situarse en su propia Comunidad o incluso no sabe situarse ni en su propia provincia, entonces de qué me vale a mí que el programa me diga que tengo que explicarle al alumno la prehistoria, muy bonita, muy bien, pero ‘mire usted la situación’. (...) me tengo que centrar en lo que es principalmente básico y después según vayas viendo esa motivación e interés pues abarcar otros contenidos” (SF1).

“(...) en el Proyecto Emprendedor la parte que hay de la competencia emprendedora me he dado cuenta que hay gente que no habla de la Seguridad Social, o que no (...) es que a ellos si ya les cuesta trabajo hacer una multiplicación pues imagínate meterte en tipos de contratos, Seguridad Social, deberes y derechos del trabajador, pues a eso no le ven mucho sentido” (DS1).

Por lo tanto, existe diversidad de opiniones entre el profesorado, según la materia y el módulo que imparta en el programa, en relación al nivel y adecuación de los objetivos y contenidos del programa. En algunos casos el profesorado entrevistado estima que el nivel es básico y adecuado a las características del alumnado de PCPI, mientras que en

otros casos el profesorado opina que el alumno no está capacitado para adquirir los conocimientos planteados en el programa.

“Son objetivos y contenidos muy básicos, a mí me parece bien porque están adaptados a ellos” (DS1).

“(…) tanto los objetivos como los contenidos los veo adecuados, muy factibles de conseguir; veo factibles para poder trabajarlos y les da un nivel medio bastante adecuado para poder desenvolverse después” (HL1-HL2).

Para algunos entrevistados, los objetivos y contenidos de los módulos específicos son adecuados en comparación con los planteados para los módulos “teóricos”, éstos opinan que el currículum necesita un nuevo planteamiento que otorgue un mayor protagonismo a las asignaturas instrumentales.

“(…) en lo que se refiere a la cualificación profesional muy bien y en lo que se refiere a los módulos vamos a llamarlos teóricos yo creo que necesita una remodelación. De hecho aquí hacemos lo que creemos que tenemos que hacer saltándonos la legislación de alguna manera” (HM1).

No obstante, los objetivos y contenidos planteados para los módulos voluntarios de segundo curso son muy elevados para el nivel académico de estos alumnos.

“(…) son unos objetivos y contenidos súper elevados, un nivel altísimo para un alumno que no ha estudiado, que no ha aprobado ni la ESO, ya te digo a nivel académico casi a nivel de 4º de ESO, imagínate con alumnos que no han conseguido aprobar ni 2º de la ESO y encima en primero de PCPI no hay inglés. Es decir, más descompensación no puede haber” (VT1).

La cantidad de objetivos y contenidos propuestos en el currículum en relación a los módulos de formación general y a los módulos voluntarios no es proporcional a la duración del programa. Los profesores no disponen del tiempo necesario para alcanzar estos objetivos.

“(…) la organización de la programación, aunque en ese Decreto está todo el currículum, es imposible. Vamos eso es imposible de dar, por ejemplo, participación y ciudadanía es absolutamente todo; conocimiento del mundo físico, político, humano, luego la coeducación, o sea los módulos son muy interesantes pero deberían estar distribuidos en los dos años para que nos diese tiempo, claro. (...) lo que hacemos es una selección de contenidos dependiendo de las necesidades de cada año” (CN1).

“(...) en primero de PCPI tener que dar todas las matemáticas, toda la lengua, todas las sociales y naturales, vamos eso no lo hace nadie, ni en broma” (SJB1).

“(...) hay que hacer programas cortos, es decir, con estos alumnos te tienes que plantear objetivos cortos e inmediatos para que evalúes y ellos también sientan que han progresado en algo y que han logrado algo ya” (AM1).

“Nos ponemos objetivos mínimos y se consiguen. Yo los veo adecuados aunque cuando hay casos en los que vemos que por cualquier motivo no llegan a esos mínimos preferimos que el alumno repita que no pasa absolutamente nada” (HL1-HL2).

Existe cierto consenso en el ámbito del profesorado de PCPI en afirmar que la duración del programa es escasa en relación al currículum, optando la mayoría por ajustar el mismo a las características del grupo. En definitiva, la falta de tiempo lleva a los profesores a adecuar la materia a impartir a los conocimientos previos del alumnado, bajando el nivel cuando lo consideran necesario.

Con respecto al ítem 40, el 68,5% de los docentes afirman que los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos de formación. El 27,2% está algo de acuerdo (media en 2,86).

En definitiva, el profesorado destaca la importancia de plantear objetivos a corto plazo y contenidos adecuados al nivel académico y características del alumnado utilizando la evaluación como un elemento motivador de los mismos.

6.3 APRENDIZAJES ÚTILES PARA LA VIDA

Una de las cuestiones tratadas en las entrevistas fue si además de trabajar con los objetivos y contenidos propios del currículum de cada uno de los módulos, se prepara al alumno para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida. Los docentes opinan que este aspecto se trabaja y además tiene una gran importancia en el programa.

“Es uno de los aspectos que más trabajamos, tenemos muy en cuenta que eso es lo más importante” (HL1-HL2).

“Ellos aprenden en primero de PCPI con nosotros más aprendizajes de ese tipo que del currículum, porque realmente el aprendizaje aunque ellos creen que no, saben más de lo que ellos creen. Hay cosas que aunque ellos no lo recuerden ya lo han visto, pero por ejemplo nadie les dice a estos alumnos que para conseguir cualquier cosa se requiere

mucho esfuerzo, nadie se lo dice y ellos no caen en esas edades. Y creo que esto es lo mejor que le podemos dar” (HL1-HL2).

“(…) sí es cierto que los profesores nos preocupamos a veces por conocimientos inútiles, que no sirven para nada en la vida y cosas realmente importantes en la vida y principios, educación en valores y herramientas para la vida, eso también es cosa nuestra y enseñarles a ser respetuosos, a saber compartir, a saber escuchar (...) por ejemplo uno de los temas que doy es sobre resolución de conflictos” (SJB1).

Por otro lado, los profesores intentan adaptar los contenidos de las asignaturas instrumentales al ámbito de trabajo del perfil profesional del programa, con la finalidad de captar el interés del alumno en el aprendizaje de conocimientos que luego pueden poner en práctica.

“Yo pienso que sí, es que no les puedes pedir más, son alumnos que llegan a veces sin saber las tablas de multiplicar entonces (...), por ejemplo, he estado pensando que como el PCPI que daré el próximo año va a ser el de jardinería en Cogollos pues pienso qué le va a hacer falta en el área de Matemáticas pues el sistema métrico decimal, las medidas. Estoy de acuerdo en que tienen que aprender qué es el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo, porque son contenidos mínimos, pero tengo que enfocarlo a la práctica, a lo que a ellos le va a hacer falta realmente en la práctica (...) a la hora de manipular un producto o de elaborar un producto, pues yo que sé productos para fumigar o para el abono, no sé porque aun no he estado en contacto con ese perfil profesional, y si el alumno tiene que hacer una factura porque trabaja en un vivero, pues les enseñaré a que hagan facturas con IVA y lo enfocaré más a eso. Entonces mis contenidos deben ser prácticos para el alumno” (DS1).

“(…) que lo puedan aplicar, la motivación para ellos es poder aplicar lo que aprende en clase y que lo pueda entender tanto a nivel práctico como teórico. Y el funcionamiento es así y tiene que ser así” (SF1).

El “proyecto emprendedor” es un módulo adecuado para trabajar este tipo de aprendizajes.

“(…) está enfocado un poco para que ‘aprendan a vivir’. Con el tema del Proyecto Emprendedor se ven muchas cosas reales, incluso de burocracia y demás o para montar una empresa ellos, etc.” (AG1).

El carácter flexible que proporciona la organización modular del programa permite al profesorado del programa trabajar este tipo de aprendizajes útiles para la vida del alumno.

“Yo creo que sí porque por la experiencia que tenemos pienso que ellos tienen mucho más bagaje porque claro en la ESO está todo muy cuadrulado, tienen un horario con un montón de asignaturas, que si la alternativa, que si biología, tecnología, lengua, y tal, el idioma, es decir, es todo mucho más riguroso ¿no? y el horario es más rígido. Nosotros tenemos bandas horarias de dos incluso de tres horas, con cada profesor pero una banda horaria de dos horas con un profesor te permite pues si te tienes que extender en un tema que ves interesante en ese momento, te extiendes en ese tema” (VT1).

La imagen personal, las expresiones, el comportamiento y otros aspectos relacionados con valores como el esfuerzo, solidaridad, compañerismo, etc. son aprendizajes transversales a todos los módulos del programa.

“Yo les hago mucho hincapié sobre todo con mi compañera en el primer trimestre a que consigan ver que detrás de cualquier resultado hay un esfuerzo. En el primer trimestre hago mucho hincapié en eso y de que se den cuenta que sin esfuerzo no se consiguen los objetivos” (HL1-HL2).

“Por ejemplo, el tema de la imagen lo trabaja mucho mi compañera y se trabaja con ellos en que la primera impresión es fundamental, las formas, etc. Hace un mes y medio que mandamos de prácticas a 10 alumnos que venían sin ningún control y el primer día que iban a sus prácticas vinieron todos con sus pantalones, sus camisas, se quitaron los pendientes, es decir, ellos se dan cuenta, hacen caso también a este tipo de aspectos y después tienes la oportunidad de comprobarlo. Precisamente este año hemos tenido un problema con un alumno que tiene un tatuaje y ha tenido problemas en una de las empresas. Ellos mismos se dan cuenta de que tienen que llenar la ‘mochila’ no solo de contenidos sino también de otros aspectos de gran utilidad” (HL1-HL2).

“Hombre les falta mucho, es que vienen con muchísimas carencias en el modo de expresarse, de contenidos, de habilidades, de todo, lo que pasa es que intentas claro que sí, aquí les corregimos muchísimo. Yo trato de enseñarles y que se acostumbren a utilizar vocabulario técnico, que no vayan a una peluquería y que digan una barbaridad. Intentar rectificar comportamientos, expresiones (...)” (JBL1).

El PCPI tiene la gran ventaja de que permite ser un poco más flexible en el desempeño de la labor docente, e incide no sólo en temas académicos sino sobre todo en temas conductuales. Gran parte de los alumnos que llegan a PCPI han presentado problemas de comportamiento durante los años anteriores, como se ha descrito en otros apartados, y es por tanto fundamental enseñarles mejores pautas de comportamiento. En este sentido, la mejor herramienta con la que cuenta el programa son las prácticas en las empresas. No es cuestión de decirle al alumno “te tienes que portar bien” sino de hacerle

ver lo importante que es un buen comportamiento de cara a conseguir un puesto de trabajo.

6.4 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En relación a la metodología utilizada en el segundo curso donde, como ya se ha comentado anteriormente, se trabajan las competencias propias de la ESO, el profesorado de la muestra de estudio afirma (75,1%) que se procura cambiar las estrategias metodológicas en el aula y el apoyo personalizado al alumno respecto del aula ordinaria de ESO (ítem 41). La media de las frecuencias de respuestas es de 2,88.

En el 89,7% de los casos se desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado (la media de las frecuencias de respuestas se sitúa en 3,25 para el ítem 42). En este sentido, el 86% de los docentes afirma que han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades de los alumnos (ítem 43). La media para este ítem es de 3,16.

Al tratarse de ámbitos muy distintos, con distintos módulos en primer y segundo curso, que engloban materias diferentes, las estrategias metodológicas, las actividades y los recursos que cada profesor utiliza son diversos. No se puede hablar de una metodología común a todos los módulos y materias dentro del PCPI, no obstante, sí se puede observar un denominador común en todas ellas, que es la búsqueda de unos objetivos y contenidos significativos que conecten con la realidad e intereses de los alumnos, a través de un enfoque eminentemente práctico. Esta es la clave del éxito de la metodología de trabajo utilizada con este tipo de alumnado en riesgo de exclusión educativa. Ya se ha visto que son alumnos que han fracasado en el sistema tradicional, con lo cual no se les puede ofrecer más de lo mismo, y esto es algo que tiene en cuenta el profesorado del programa.

“(...) es totalmente distinto. Y si no lo haces distinto, los alumnos piensan que es más de lo mismo y no funciona. No tiene sentido (...)” (CN1).

“No te queda otra que utilizar nuevas estrategias, no tiene sentido seguir haciendo lo mismo, que va” (HM1).

El profesorado hace hincapié en utilizar una metodología individualizada en función de las necesidades de cada alumno, estableciendo diferentes niveles y proponiendo distintas actividades al mismo tiempo.

“Por supuesto y gracias a que hay menos alumnos por aula pues se puede hacer un seguimiento más individualizado, es decir, tú tienes que coger a cada niño desde donde

está si quieres reflotarlos. Es inútil que tú des una clase estándar de Lengua o de Matemáticas me cojas el ritmo o no me lo cojas, entonces hay que adaptarse a cada niño” (HM1).

“(...) en este caso debe ser individualizada al máximo, no se puede seguir la misma metodología para todos, es una metodología individualizada” (HL1).

“(...) luego lo que se hace son mil niveles diferentes en la clase, se hace todo lo que es necesario; unos están estudiando español, otros están en el ordenador con los auriculares haciendo su curso de español mientras otro está haciendo ecuaciones de primer grado y sistemas de ecuaciones. Es decir, que intentas adaptarlo porque hay un número reducido también hay horas de ayuda, de desdoble y todo eso, entonces están bastante bien atendidos en ese aspecto” (CN1).

Se ha observado que los profesores utilizan una metodología diferente en función del módulo, e incluso del perfil del programa, obviamente en un perfil de mecánica no se trabaja con la misma metodología que en uno de hostelería. A continuación se describe la metodología utilizada en los distintos módulos, para ello se han seleccionado los fragmentos de las entrevistas realizadas a los profesores donde describen las distintas estrategias, actividades propuestas y recursos didácticos utilizados.

Participación y ciudadanía:

“(...) en participación y ciudadanía llevo un par de años que estoy empezando a trabajar mucho con pelis, con pelis relacionadas con el tema norte-sur, con la inmigración, hay un montón de películas con las que se puede trabajar los valores, la coeducación, la violencia de género y todo este tipo de cosas” (CN1).

Ámbito lingüístico de libre configuración:

“En lengua también se intenta que trabajen lo más conectados posibles al mundo del trabajo.... en el ámbito sociolingüístico por ejemplo pues se enfoca de esa manera, mucha mayor información sobre lo que es el mundo social, el mundo sociolaboral, el mundo político, lo que es el mundo, la diferencia del norte y del sur; dónde estamos inmersos y todas las grandes organizaciones supra nacionales en las que estamos integrados y todo eso. Se intenta poner un poco más en contacto con lo que es el mundo actual. Y en lengua, se trabaja mucho las websquest, la búsqueda del tesoro, por proyectos y todo muy relacionado con la entrevista de trabajo, con la redacción de un currículum, se realizan actividades de rol-play de entrevistas de trabajo, ese tipo de cosas lo lleva muy en cuenta la tutora” (CN1).

“Claro, vocabulario más específico, más tecnológico, o de contabilidad o de gestión o de lo que sea, relacionado con su módulo o con su ciclo, relacionado con su especialidad” (CN1).

“De tal manera que los debates son importantes, la opinión crítica es importante, la reflexión sobre el mundo actual es importante, es importante también que contacten un poco con la literatura” (CN1).

Módulo de comunicación (inglés):

“Yo de todas formas mi asignatura, incluso en la ESO, la hago muy práctica. La metodología tampoco la cambio yo mucho en inglés y yo utilizo mucho los recursos informáticos, las TICs, internet y luego mucha práctica, mucho oral aparte de darle cuatro nociones básicas para que desarrollen la capacidad de hablar, y de escribir. Cuatro cosas básicas: saber presentarse, saber describir un sitio o cómo llegar a algún sitio, o cómo comprar algo. Entonces yo la metodología, hombre, sí cambia algo, lo acomodas al nivel” (VT1).

“Lo que pasa que en inglés es (...) la ventaja es que es tan práctico y que puedes variar tanto” (VT1).

“A mí los módulos de las dos y tres horas me ha dado mucho juego porque puedo hacer muchas cosas y cambiarles, hacer un cuarto de hora una cosa, y hemos escrito, y al rato hemos leído o después hemos escuchado una canción, hemos leído una novela, bueno una novela súper adaptada, por ejemplo Oliver Twist, hemos conseguido hacerlo. Entonces en los módulos estos grandes varían mucho, la ventaja de estar tres horas seguidas con ellos cambia mucho. Si tienes las cinco horas repartidas en toda la semana, pues bueno hoy hacemos esto, mañana lo otro mientras que en las tres horas te da tiempo a hacerlo todo y ellos como tienen la atención tan dispersa tampoco se concentran mucho rato en la misma cosa, con lo cual después de media hora o veinte minutos se les va la cabeza, entonces tienes que estar cambiando” (VT1).

Módulo social:

“(…) en la parte de Sociales, me dedico más a la parte humana, a la Geografía Humana y escuchamos telediarios, leemos noticias, compramos periódicos, analizamos noticias, los acostumbramos a ser críticos (...) intento que tengan un punto de vista crítico que digan pues yo me pongo pulseras o me peino así por esto, por esto y por esto” (SJB1).

Módulos específicos:

Auxiliar de peluquería: *“En la clase que yo les doy tengo el material que he hecho a través de los ‘pendrives’, yo les grabo el material y con ese material ellos tienen que hacerme los resúmenes, los mapas conceptuales y yo les intento enseñar a hacer mapas conceptuales porque nadie sabe hacer un mapa conceptual, claro si partimos de eso no sé lo que han estado haciendo todos estos años” (JBL1).*

“Estos niños vienen resabiados, y yo soy muy dura con ellos, yo les digo que cuando entran a mi taller, yo tengo teoría y práctica, pero cuando estamos en las prácticas, que no entran en una clase, entran en una peluquería y por tanto se tienen que comportar como aprendices y futuros profesionales y yo les enseño profesionalmente. Esto me lleva tres meses de tira y afloja, lo que pasa es que yo lo tengo muy claro entonces yo marco unas normas y de ahí no me muevo” (JBL1).

“Por ejemplo, la piel, ellos tienen que saber las capas de la piel y toda la teoría, pero enfocado siempre a ejemplos prácticos, cuero cabelludo con grasa, con caspa o dermatitis, o sea les hago ver que esa teoría es totalmente necesaria para la práctica, totalmente conectada a la práctica porque yo les digo “vosotros qué queréis ser máquinas, vosotros tenéis que aconsejar a una cliente y la cliente tiene que ver que tienes seguridad y conocimiento, claro seguridad basándote en tus conocimientos claro”. Entonces tienes que conectar porque si no se aburren, lo de la escuela a ellos como que no” (JBL1).

Auxiliar de mantenimiento de vehículos: *“Luego en mecánica ellos tienen una parte teórica y una parte práctica, en la parte teórica el profesor del taller también les prepara muchísimo con actividades, PowerPoint, documentales de coches relacionado con las demandas del mercado, ese tipo de cosas. Yo creo que todo ese contenido no está en la ESO, se tienen que adaptar mucho más al currículum, no pueden podar contenidos, hacer una selección y enfocarlo hacia el mundo laboral, tampoco tiene sentido” (CN1).*

Operador en reprografía: *“(…) el perfil es el de operario de reprografía entonces hay un proceso de recepción, un proceso de producción y un proceso de acabado, entonces los tres módulos por así decirlo están separados. Al final estamos dos compañeros dándolos indistintamente uno u otro. Lo que hacemos realmente aquí con ellos es intentar asemejarnos básicamente a la empresa, con la fotocopidora, hacer encuadernaciones, tanto manuales como de gusanillo y cualquier trabajo que salga, plastificaciones y ya incluso hasta hacer trabajos de por así decirlo de maquetación y cosas así. O sea que al final pues van intentando también por ordenador con distintos programillas que luego realmente en la fotocopidora les hacen falta” (AG2).*

“Nosotros trabajamos con ellos igual que en el ciclo, claro también depende, como es la parte práctica, supongo que en la teórica sí, pero en la práctica nosotros no tenemos diferencias. Sí que es cierto que esto es todo práctico, nosotros no damos absolutamente nada de teoría porque lo único que puedes hacer es explicar cómo se maneja una fotocopiadora, o cualquier otra máquina, ves todas las máquinas que hay, ves un poco de riesgos laborales pero así por encima, que tampoco es que se me ocurre hacer un examen y ellos muchas veces son los que tienen que ir elaborando pues si ven una señal “¿pues esta señal que significa?” que vayan trabajando, es lo único que sí podemos hacer para que sean explicaciones como en la ESO. Prácticamente nosotros en la parte práctica es igual que en el ciclo, es prácticamente lo mismo. Nosotros no diferenciamos entre PCPI y ciclo, para nosotros no claro por lo menos los que estamos en el taller” (AG2).

Como se puede apreciar, el elemento motivador está presente en todas las actividades que se han comentado anteriormente. La motivación del alumnado en riesgo de exclusión educativa es fundamental para conseguir los objetivos propuestos al comienzo del curso. Se hace evidente la necesidad de hacer todos los contenidos prácticos, que el alumno vea la utilidad de la teoría. Independientemente del módulo o del perfil, todos los profesores coinciden en que la única manera de llegar al alumno y motivarlo es explicándole la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.

“La motivación principalmente es que el niño lo que está haciendo sepa para qué sirve y lo pueda aplicar y lo pueda entender tanto a nivel práctico como teórico. Y el funcionamiento es así ¿sabes? y tiene que ser así” (SF1).

“(…) por eso para nosotros es importante al principio estimularlos y tenemos todo un curso para asentarlos ya en su nivel y a su ritmo” (AM1).

En relación a los alumnos inmigrantes la problemática es diferente, en este caso el alumno no acaba en el PCPI por un problema de motivación sino más bien por un problema lingüístico y ahí es donde debe incidir la metodología empleada.

“Hombre si es a principio de curso nosotros tenemos un plan de atención a ellos, donde hacemos una inmersión lingüística, trabajamos sobre todo el idioma, manejamos un material y todo el profesorado trabaja este material de Lengua, unas fichas de Lengua para inmigrantes o algo de eso, que es muy eficiente, muy eficaz y no se normaliza la situación pero se manejan bien con el idioma en poco tiempo” (AM1).

Especialmente en las horas de taller es cuando los alumnos se sienten más motivados. Por este motivo, el profesor tiende a utilizar un enfoque práctico en la metodología utilizada en los módulos específicos.

“(...) los niños aquí tienen mucha gratificación, que pueden parecer cosas pequeñas pero que para ellos pueden ser importantes y son motivadoras. Por ejemplo, en el PCPI de servicios pues antes cuando están preparando el desayuno para el recreo, antes de ese desayuno para los demás hacen ellos su desayuno y se sientan a una mesa con mantel, con flores, a tomarse un desayuno con cuchillo y tenedor y muchos al principio alucinan. Bueno eso parece una tontería pero es también muy motivador, ellos desayunan y desayunan como auténticos señores todos los días en el centro y gratis. En cocina hacen sus platos y los primeros que los prueban y los degustan son ellos. Tienen muchos enganches como para estar aquí sentirse muy bien ¿no? y la verdad es que yo estoy muy contenta de cómo funcionan los PCPI” (HM1).

“Y después claro al ver esa motivación, al ver ese trabajo que están realizando ya en los talleres, pues también se motivan para decir pues bueno he fracasado, no he seguido la vía educativa, he cogido esta vía y me puedo enganchar nuevamente a través de las pruebas que hay” (SF1).

Las prácticas en las empresas es otro elemento motivador especialmente relevante durante el primer curso, es cuando llega el momento de aprovechar los contenidos aprendidos en el desarrollo de un puesto de trabajo.

“Muy motivador, para ellos es muy motivador, están esperando a que llegue y también jugamos con eso y se lo decimos claramente “yo no puedo mandar a la empresa un alumno que me deje en ridículo, es decir, que le vaya a contestar o que no responda en el trabajo” sobre todo que no lo vean parado, que lo vean suelto y que le lleguen a gustar y si tienen la posibilidad de quedarse trabajando con un pequeño contrato” (DS1).

“En primero el cambio es radical también porque ellos ven que es que si no aprueban la Formación Básica, quiero decir que tienen que estudiar y tienen que trabajar porque si no aprueban eso no van a las prácticas. Además hacen lo que les gusta, si no aprueban no van” (VT1).

A continuación se han extraído algunos párrafos interesantes de las entrevistas en los que los profesores describen las estrategias que utilizan para motivar a los alumnos.

“Cómo es el PCPI ya se les dice: es una enseñanza post-obligatoria, ya sí que tenéis que cumplir una serie de normas, porque el que no quiera estar aquí ya no tiene por qué estar, puede buscarse alguna otra cosa, un aprendizaje, un curso, lo que sea. Pero si se está aquí después de los 16 es porque uno quiere y por lo tanto vamos a aprovechar el tiempo y vamos a darnos cuenta de lo que nos conviene y lo importante que es para nosotros, porque conseguir el título de la ESO a través del PCPI, teniendo el primer año

tantas hora de taller, entonces (...) hombre ellos se motivan también. Siempre hay algunos que se pierden en el camino porque cuando cumplen los 16 o incluso algunos que cumplen la mayoría de edad y ya se pierden” (CN1).

“Yo lo primero que les hago ver es que esto no depende de mí, que sobre todo depende de ellos, es fundamental que comprendan que esto no va a salir adelante por mí solo, que va a salir por mí y sobre todo por ellos” (HL1-HL2).

“Incluso hacemos tableros y los ponemos por la clase y pueden comprobar por dónde van y hay un pique entre los mismos alumnos, esto a ellos si les motiva” (HL1-HL2).

En definitiva, a pesar de que los profesores de PCPI sigan una estrategia didáctica muy motivadora, es necesario que el alumno desee continuar formándose, o de lo contrario el profesor apenas puede hacer algo para que no acabe abandonando.

6.5 RECURSOS DE LOS CENTROS ESCOLARES

Los recursos escolares son una variable a tener en cuenta por su incidencia en el riesgo de fracaso escolar, está claro que un centro mejor dotado podrá dedicar más recursos a la enseñanza e incidir en los resultados de los alumnos mediante una educación más especializada. A pesar de ello hay autores que afirman que los recursos disponibles en los centros no influyen en el rendimiento del alumno, como el estudio realizado por Calero, Choi y Waisgrais (2010), que pretende identificar los factores determinantes del riesgo de fracaso escolar en España, introduciendo una serie de variables para estimar si los recursos escolares influyen sobre el fracaso. Los resultados de este estudio parecen indicar que políticas destinadas a incrementar los recursos escolares tendrán un impacto nulo para reducir el riesgo de fracaso escolar en dicho centro.

En el caso de los PCPI es muy importante que los profesores cuenten con los recursos necesarios sobre todo para poder impartir las materias de los módulos específicos.

Destaca que el 15,5% de los docentes no dispone de los recursos suficientes para el desarrollo de sus clases (ítem 44). El 27,7% está algo de acuerdo con esta afirmación. Por el contrario, más de la mitad de los docentes (56,8%) sí disponen de los recursos suficientes en el aula para el desarrollo de sus clases (la media es de 2,55). En este sentido hay que tener en cuenta que los profesores imparten materias en los cursos, y por este motivo la opinión está dividida, pues mientras que los que imparten las asignaturas instrumentales sólo necesitan los recursos propios de un aula tradicional, los que trabajan con los alumnos en las horas de taller necesitan mayores recursos específicos de la materia sin los que no pueden impartir sus clases.

Resultados parecidos en cuanto a los recursos pero a nivel de centro (ítem 45). El 11,3% de los docentes afirman no contar con recursos suficientes en sus centros para trabajar con su alumnado. El 26,8% está algo de acuerdo y el 51,9% está de acuerdo o totalmente de acuerdo y afirman que sí disponen de recursos en el centro para el trabajo con los alumnos.

Los profesores de los módulos específicos (relacionados con el perfil profesional) de PCPI se quejan de la total desconexión entre los objetivos y contenidos del programa y los recursos con los que cuentan. Así lo manifiesta uno de los entrevistados:

“Te hablo de la parte práctica que es la que nosotros impartimos, los objetivos y contenidos están muy bonitos planteados pero imposibles de conseguir porque no tenemos dotación que es lo principal. Nos dieron seis mil euros a principio cuando se implantaron los PCPI aquí y tenemos que comprar cuarenta mil máquinas. O sea por tener tenemos que tener hasta carretilla elevadora por así decir y flejes y demás porque como el proceso de acabado se supone que tienen que flejar y tienen que apilar pues hasta eso tenemos que tener ¿no? con eso te lo digo todo y como está puesto en currículum entonces pues te ríes de cómo está. Entonces con los medios que tenemos pues se hace lo que se puede. Queda muy bonito puesto pero sin recursos” (AG2).

“Pero vamos a ver qué centro tiene naves cómo para poner las máquinas necesarias para cumplir los objetivos del currículum, es prácticamente imposible porque no lo hay. Existe un desconocimiento total de la Administración” (AG2).

“Pero no en todos los casos porque a lo mejor en corte o en peluquería pues tú tienes lo que te hace falta para el ciclo, no tiene los mismos recursos para el PCPI, entonces tienes que sacar a los del ciclo de esa aula para meter “x” horas a los PCPI y te vas apañando, pero bueno. Nosotros por ejemplo por no tener no tenemos ni ordenadores en el PCPI, con los carritos portátiles nos la estamos apañando pero bueno tampoco tenemos ordenadores para ciclo con lo cual pues nos da igual. Nos deben ordenadores desde hace no sé cuánto tiempo para los ciclos y seguimos con dos ordenadores por cabeza y no llegamos y pidiéndole al alumnado que por favor se traigan sus portátiles” (AG2).

“(…) utilizan los mismos talleres, las mismas herramientas, usan el mismo equipo de trabajo, tú vas al taller y ves a lo mejor cuadros (eléctricos) que son del ciclo formativo y ves otros cuadros de alumnos de PCPI y no hay una gran diferencia, lógicamente si estamos hablando de un nivel superior en algo tienen que diferenciarse sobre todo en la complejidad del trabajo pero en la envergadura, tú ves un cuadro eléctrico, tenemos también instalación eléctrica de ciclo y de PCPI y ves uno de PCPI y pues es un trabajo igual y están allí en el mismo taller y están utilizando los mismos materiales y en principio

eso pareció pues nos van a destrozarlo todo, van a llevarse las cosas pero la realidad es que no tenemos ningún problema” (AM1).

La carencia de recursos en los talleres del PCPI es evidente, por este motivo los profesores utilizan los recursos disponibles en los centros educativos destinados a los ciclos formativos de grado medio y superior.

6.6. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN

Uno de los factores más decisivos para el cambio de actitud de los estudiantes en estos programas es el papel que juega el profesorado. El rol de transmisor de conocimientos ejercido por los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria da paso a un papel más centrado en el apoyo y en la orientación, incidiendo en mayor medida en el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes. Las funciones relacionadas con la tutoría se convierten en el eje vertebrador del proceso educativo (García Fernández, 2006).

Hay centros en los que se considera una prioridad que el alumno pase por el segundo curso del programa y consiga el título de ESO. Como se ha comentado con anterioridad, el alumno puede cursar primero de PCPI y pasar a un ciclo formativo tras superar una prueba de acceso. Esto supone que el alumno puede acceder a formación profesional sin las competencias mínimas de la etapa de secundaria.

“(…) intentas hacerles entender el reto que tienen y las salidas que van a tener después y demás, la orientación es en ese sentido. Y ves como una salida fundamental el segundo de PCPI, ellos ya lo saben porque se lo habían dicho, pero cuando tú se lo dices ahí siempre discuten porque te dicen que si les está yendo bien en primero, por qué luego tienen que volver a lo creen que van a fracasar. Es en estos momentos en los que tengo que comentarles ‘os hace mucha falta y de alguna manera ese hueco, esa laguna, eso que os dejasteis a medio hacer lo tenéis que hacer antes o después porque sino cuando os enfrentéis a un grado medio, que es el objetivo principal, que acabéis un grado medio, vais a tener serias dificultades’. Y les pones ejemplos de alumnos que han pasado con una prueba de acceso justa a un grado medio y que luego en el grado medio se desesperan y se aburren y no pueden con eso” (HM1).

“(…) no llega ni de lejos, entonces tú se lo explicas y le dices ‘mira es que lo necesitas es que si tu quieres un grado medio, si con el certificación profesional de nivel I vas a ser el último en el sector, entonces si quiere prosperar tienes que aprender todo eso que me estás diciendo que no sabes porque en un ciclo formativo te van a exigir mucho, eso no va a ser un paseo, no va a ser solamente estar en la cocina, tienes que saber muchas más cosas’ Entonces intentas que lo entiendan y que estén preparados y mentalizados para

cuando llegue el momento de hacer segundo (...) lo que sí que es cierto es que ellos valoran muchísimo, eso sí lo tienen claro todos, que el graduado de la ESO es fundamental” (HM1).

“(...) muchos alumnos prefieren acceder al ciclo a través de la prueba de acceso. Yo siempre les recomiendo que obtengan el graduado en ESO y después que entren directamente en el grado medio de peluquería” (JBL1).

En otros centros, se orienta y asesora al alumno en su futuro académico en función de sus características.

“Nosotros no engañamos a los alumnos, es decir, nosotros vemos cuál es el alumno que podría seguir y pasar a segundo, y qué alumno no es conveniente porque le ha costado mucho trabajo y entonces lo enfocamos a preparar la prueba de acceso para que haga un módulo. Entonces a los que vemos que están capacitados le animamos a hacer segundo y conseguir el graduado para que hagan Bachillerato” (AM1).

“(...) nosotros le decimos ‘mira tú mejor pasa a segundo que eres capaz y puedes conseguir el graduado’ y hay otros que le decimos ‘te ha gustado mucho primero, te recomiendo que hagas la prueba de acceso y pasa al ciclo formativo de este perfil que se te da muy bien y te gusta’” (AM1).

No obstante, los profesores entrevistados consideran fundamental que el alumno consiga el título de graduado en ESO, ya sea a través del segundo curso de PCPI o de las pruebas libres.

“En caso de dirigir al alumno al ciclo formativo medio también es necesario que tengan el graduado y hay gente que tú lo ves que tiene nivel y los orientamos para que hagan la prueba libre de Secundaria cuando tengan la edad mínima requerida” (AM1).

“Nosotros se lo hacemos ver a los alumnos pero cuando ellos terminan primero le adviertes que el año siguiente no va a ser como el primer curso pero que al terminar van a conseguir el graduado en secundaria, entonces eso ya si les gusta” (AM1).

“Les hacemos un poco el cuerpo a que el segundo año es distinto, que hay otro tipo de profesores que no le van a hacer ese seguimiento porque ya son más adultos entonces se lo vamos haciendo ver poco a poco que es lo que hay y luego los que están en segundo hablan con los que están en primero y le cuentan la historia” (AM1).

El alumnado que termina primero de PCPI se encuentra ante la duda de presentarse

a la prueba de acceso a la formación profesional o de continuar con el segundo curso del programa. Es el momento adecuado para que el profesorado oriente y asesore al alumno que se debate ante varias alternativas.

Las especiales dificultades que presentan los destinatarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, debidas a las carencias en el entorno familiar, social y a la despersonalización que tiene lugar en muchas de nuestras escuelas, requieren acciones educativas basadas en la orientación y el apoyo tutorial para favorecer la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales, y por tanto de profesionales con formación específica para tratar con estos jóvenes que dispongan de estrategias metodológicas y organizativas flexibles, tanto de tutoría como de cualificación profesional básica (García Fernández, 2006).

6.7 EVALUACIÓN

En primer lugar, en relación al ítem 32, una amplia mayoría del profesorado de PCPI (93,9%) ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumnado de PCPI. La media se sitúa cerca de totalmente de acuerdo (3,56).

“(…) si el primer día tú ya le pasas una batería de pruebas de conocimientos te suspenden todos y el alumno empieza a pensar que empieza mal. Entonces yo me di cuenta que lo más importante para empezar era conocerlos a nivel personal, a nivel más que académico saber qué son capaces de conseguir ¿no? Entonces les paso varias pruebas diagnósticas, les hago el test del árbol, les hago un sociograma y todo eso me da una visión personal y mucho más atractiva y válida para mí que una prueba inicial, si yo ya sé que no saben hacer las raíces cuadradas pues para qué se las voy a poner, para ponerles un cero, entonces todas esas cosas son las que hay que cuidar” (SJB1).

En algunos casos, las primeras evaluaciones sirven al profesorado de PCPI para reagrupar a los alumnos para conseguir trabajar con ellos de la mejor manera posible.

“(…) una vez que le has hecho una evaluación durante las primeras semanas, para reagrupar y conseguir que se trabaje con los alumnos lo mejor posible, los alumnos saben que siempre está abierto, que se puede pasar de un grupo a otro grupo pues para que se puedan conseguir los mejores objetivos y los mejores resultados con ellos y poquito a poquito, los objetivos y los contenidos de esos programas te los tienes que ir planteando a muy corto plazo, porque es que si tú haces una programación para un año no sabes lo que estás haciendo porque no se puede” (SF1).

La difícil experiencia que estos alumnos manifiestan haber tenido en el sistema

educativo es un obstáculo en la generación de su confianza ante el sistema. Al conocerse este hecho significativo, una de las intenciones de las evaluaciones del PCPI en sus primeros contactos con el alumno es generar confianza. De esta manera se puede afirmar que la flexibilidad en las evaluaciones iniciales es un hecho deseado en el programa. Con ello el alumno refuerza su confianza en sí mismo y comprende que es capaz de superar los retos del sistema.

“Al principio, los primeros trabajos, las primeras valoraciones, las primeras evaluaciones que hacemos, las damos hacia arriba a lo alto para que, es decir, que un chico después suspende pero ese mismo examen primero pues no vamos a aprobarlo no se trata de eso, sería engañarlos también pero si lo que hacen es valorarlos mucho muy positivamente y eso les sube mucho la autoestima también, eso lo tenemos comprobado” (AM1).

“Pero claro nosotros tenemos un objetivo y es que en el primer trimestre aprueben el máximo número de alumnos posibles, para motivarlos no solo a ellos sino también a las familias” (CN1).

No obstante, esto no significa que se descuide la calidad de la evaluación, todo lo contrario se antepone el esfuerzo frente a los resultados, utilizando la evaluación como una herramienta de generación de confianza. Se trata de dar facilidades a los alumnos valorando siempre el esfuerzo realizado.

“Si ya dentro una vez que le sube la autoestima y además empiezan a tener disciplina, no faltan a clase, comprenden que tienen que estudiar, también es verdad que le damos muchas facilidades para los exámenes ¿no? que sean semanales y que vayan sacando poco a poco pero ya ellos se empiezan a dar cuenta y entonces en el tercer trimestre ya son niños como de la ESO” (HL1-HL2).

“Cuando yo me he reunido en las sesiones de evaluación he tenido excepciones porque he visto alumnos que no llegan a los objetivos mínimos pero se han esforzado tanto, tanto, tanto pero no pueden, no pueden entonces yo creo que se merecen el aprobado. Entonces haces excepciones con algunos alumnos que depende de los problemas que tengan, que sería muy injusto porque a todos hay que medirlos con el mismo rasero, pero el PCPI, desde mi punto de vista, se trata de engancharlos, de poder volver a meterlos al sistema educativo, no que si no cumples te doy una patada y te largo” (DS1).

“En la evaluación se valora también el interés, el comportamiento y ese seguimiento lo hemos tenido con el alumno además, cada uno tiene unas capacidades entonces no se le puede exigir a todos por igual” (DS1).

“En la evaluación final del alumno siempre buscamos lo mejor para el alumno, si vemos que dejándolo en primero, porque tiene un 4 o un 3,75 en una asignatura, lo vamos a perjudicar pues no se la he dejado. A mí por ejemplo, un alumno que he tenido buenísimo, es una maravilla como electricista va a tener futuro seguro, yo cómo le voy a dejar las matemáticas porque tenga un 3, hombre si ha faltado mucho o no ha hecho nada porque no ha querido pues tú te lo has buscado pero si no es el caso hay que ayudarle. Y generalmente da buenos resultados porque la gente continúa en grado medio. Que también hay alumnos que empiezan y abandonan sí pero igual que abandonan en Bachillerato” (SJB1).

En la evaluación final siempre se intenta favorecer a los alumnos que se han esforzado, han acudido a clase con regularidad, su comportamiento en el centro y en el aula es adecuado y han mostrado interés en las distintas materias del programa.

7 FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO

En este apartado, de análisis de los resultados en relación a la visión del profesorado sobre los PCPI, se presentan los datos de la dimensión de formación específica del profesorado: antes de trabajar en el PCPI, durante el desarrollo del programa, de manera voluntaria, grupos de trabajo y a través de la experiencia. En la tabla nº 7.16 se muestran los resultados obtenidos en esta dimensión:

TABLA Nº 7.16
Opinión profesorado sobre la formación específica en PCPI

Ítems	VALORACIÓN				M	SD
	N(1)	A(2)	D(3)	T(4)		
46. Antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar (con dificultades de aprendizaje).	82 (38,5)	56 (26,3)	50 (23,5)	25 (11,7)	2,08	1,042
47. Durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado en riesgo de fracaso escolar.	52 (24,4)	46 (21,6)	74 (34,7)	41 (19,2)	2,49	1,062
48. De forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas.	20 (10,1)	51 (25,6)	72 (36,2)	56 (28,1)	2,82	0,956
49. Participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades.	103 (48,4)	29 (13,6)	40 (18,8)	41 (19,2)	2,09	1,200
50. Ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual.	13 (6,1)	40 (18,8)	89 (41,8)	71 (33,3)	3,02	0,876

En relación al ítem 46, el 38,5% de los profesores encuestados no recibieron formación antes de trabajar en el PCPI sobre la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar. La media se sitúa en 2,08 puntos, cerca de algo de acuerdo.

“No. Nos llamaron el primer año para hacer un curso en el Parque de las Ciencias de unas cuantas horas pero a mí no me sirvió de gran cosa, claro pero yo no entendía nada porque no había estado en PGS ni nada, no me había metido en aquello. Formación entonces ninguna, y yo creo que si esto sigue se debería de impartir en la carrera” (DS1).

El 34,7% de los docentes de la muestra ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención de los alumnos en riesgo de fracaso escolar (ítem 47). Un 24,4% del profesorado no ha recibido formación permanente al respecto. En este sentido, la formación específica recibida ha sido proporcionada en la mayoría de los casos por cursos ofertados por el CEP de Granada.

“La formación se realiza en muchos casos por cursos que oferta el CEP y sabes que te pueden servir pero eso ya es según cada uno pero no hay una formación específica, la buscamos nosotros porque nos interesa” (HL1-HL2).

El profesorado destaca la importancia de la formación permanente del docente a través de cursos específicos que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos en riesgo de fracaso escolar.

“He hecho veinte mil cursos de conflictos, de resolución de problemas, muchísimos cursos que me he buscado yo y te sirven para mucho” (JBL1).

Se hace referencia no sólo a la preparación a nivel pedagógico, sino también a nivel de habilidades sociales para el trato con las familias, asuntos sociales, administración, etc., ya que este perfil de alumno “arrastra” una serie de problemas a los que hay que hacer frente durante el desarrollo del programa.

“Muchas veces la función que tiene que realizar pues la persona que lleva el tema de PCPI tiene que estar preparado para todo menos por la parte pedagógica porque de verdad cuando recibes al alumno, al padre, a la madre, cuando los recibes a los dos, cuando recibes a asuntos sociales, a la Administración, a Justicia porque muchos de ellos tienen medidas judiciales, pues dice uno (...) pero al final del curso ves que el trabajo que has realizado ha tenido sus frutos, y te vas muy contento, pero al principio ya te digo que hay mucha problemática en la mayoría de los niños” (SF1).

El 64,3% del profesorado de la muestra ha tenido la necesidad de acudir de forma voluntaria a recibir formación para mejorar la atención al alumnado en estos programas. El 36,2% de los profesores de acuerdo y el 28,1% totalmente de acuerdo con la afirmación del ítem 48. Tan sólo un 10,1% de los docentes no ha tenido esta necesidad de formación. La media es de 2,82.

“Yo estuve desde el principio de los PGS y la única formación que tenía era estar siempre con población en situación de riesgo porque yo vengo de Barcelona de una zona

muy conflictiva y siempre he trabajado en educación especial y en integración entonces esto me ha servido mucho. Y luego mis compañeros han hecho cursillos de habilidades sociales, resolución de conflictos pero cada uno se ha formado por su cuenta, la verdad que los de segundo con ser licenciados es suficiente pero ellos saben que no es suficiente por lo tanto han hecho cursos de todo tipo” (CN1).

Destaca un 48,4% de los docentes que no participa o no ha participado nunca en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos en riesgo de fracaso escolar. El 38% de los profesores encuestados están de acuerdo (18,8%) o totalmente de acuerdo (19,2%) con la afirmación del ítem 49). La media se sitúa en 2,09. Muchos profesores optan por formarse por su cuenta, sin contar con los recursos públicos disponibles.

“(…) hemos hecho reuniones entre todos los del PCPI, la labor es muy de equipo porque uno sólo muchas veces no sabe” (CN1).

Un profesor entrevistado destaca la necesidad de formar equipos de trabajo de profesores de PCPI y la importancia de orientar a aquellos profesores noveles en este tipo de programas.

“Y por supuesto, los profesores que entran nuevo deberían tener una serie de personas que tengan cierta experiencia para que se le hable de las estrategias y demás. De hecho este año el hermano de un alumno (nuevo profesor de PCPI) que entró por primera vez en PCPI se le ha ido diciendo qué haríamos nosotros y él encantado porque están muy perdidos y si nos hacen caso y por lo menos prueban a ver si les va bien pues fenomenal. Más que recibir una formación una orientación más bien” (HL1-HL2).

Por último, en relación al ítem 50, el 75,1% de los docentes ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual (media de 3,02).

“La preparación específica lo ha hecho los años, en el caso nuestro, pues aquí concretamente exceptuando una persona, todos los profesores que estamos aquí venimos del 86 cuando no existían los PCPI pero nosotros teníamos aquí la Formación Profesional adaptada, entonces no ha habido formación específica, nos hemos tenido que preparar nosotros a través de diferentes congresos, seminarios, la propia práctica y a través de los que llevamos más años a nuestros compañeros hemos sido nosotros los que hemos ido dando un poco en las horas fuera de docencia pues dedicarla a trabajar con nuestros compañeros y a comentar un poco el funcionamiento y cómo llevar a cabo todo esto” (SF1).

“Aquí cada uno con la lógica que cada uno tenga” (JBL1).

“Y por otra parte nosotros hemos tenido mucha suerte de que el profesor que los cogió en el taller, el profesor de mecánica, entró el primer año de PCPI nuevo para trabajar con este tipo de chicos y bueno por sus características personales conectó muy bien con ellos y se ha ido formando en la práctica” (CN1).

“(…) nadie te ha dicho pues mira lo has hecho bien o lo has hecho mal, tú has visto los resultados y vas viendo lo que funciona” (SJB1).

La formación del profesorado del PCPI para adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a estos alumnos con problemas especiales es uno de los mayores problemas del programa. Se observa que la mayoría de los profesores no están preparados y se forman por su cuenta, en algunos casos acuden a la experiencia de los compañeros y en otros a los equipos de trabajo con otros centros. Sin embargo, es necesario establecer una formación reglada específica para este tipo de docencia.

8 FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

En esta dimensión se analizan los datos relativos a aquellos aspectos que inciden en el funcionamiento del programa: la imagen del PCPI para el resto de alumnos y profesores del centro, es decir, la integración del programa en la vida del centro, la participación e implicación de las familias en el centro educativo y la filosofía de trabajo en estos programas de prevención del fracaso (tabla nº 7.17).

TABLA Nº 7.17
Opinión profesorado sobre aspectos relacionados con el funcionamiento del programa

Ítems	VALORACIÓN				M	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
51. El PCPI en que usted enseña está bien integrado en la vida del centro	14 (6,6)	30 (14,1)	104 (48,8)	65 (30,5)	3,03	0,843
52. Se analiza el funcionamiento del Programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos	12 (5,6)	41 (19,2)	107 (50,2)	53 (24,9)	2,94	0,816
53. Existe el principio general de recurrir al Programa sólo cuando se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria	16 (7,5)	52 (24,4)	91 (42,7)	54 (25,4)	2,86	0,884
54. El PCPI es algo relegado al Departamento de Orientación o al profesorado que está directamente implicado	58 (27,2)	55 (25,8)	56 (26,3)	44 (20,7)	2,40	1,098
55. El centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes del PCPI	8 (3,8)	45 (21,1)	82 (38,5)	78 (36,6)	3,08	0,851
56. Como profesor/a que trabaja en el Programa, se siente bien valorado, reconocido y apoyado por los demás docentes	11 (5,2)	51 (23,9)	103 (48,4)	48 (22,5)	2,88	0,813
57. La administración educativa es sensible a las dificultades del trabajo que realiza	83 (39,0)	73 (34,5)	44 (20,7)	13 (6,1)	1,94	0,917

Los resultados de un estudio en la Región de Murcia publicado por González y Moreno (2013), acerca de la integración o marginación del PCPI en los contextos organizativos donde se desarrolla, indican que los alumnos del programa no siempre participan en actividades del centro en su conjunto y que los docentes se sienten poco valorados y tienden a percibir que el PCPI no está plenamente integrado en el contexto organizativo en el que están trabajando siendo esa percepción más acusada en centros educativos que en otras entidades sociales en las que se desarrolla el programa. La investigación pone de manifiesto dos grandes rasgos sobre la integración de los PCPI en los Institutos u otras entidades en que se están llevando a cabo:

- No se puede afirmar con rotundidad que exista tal integración: por un lado, no siempre se presta atención o se cuida que los alumnos destinatarios de este programa tomen parte en actividades conjuntas del centro, una participación que podría suponer una vía para cultivar su sentido de pertenencia al mismo. Por otro lado, tampoco ayuda el que los profesores de este programa se sientan poco valorados por sus colegas o que docentes no implicados en el programa desconozcan en gran medida el propósito y sentido del mismo.
- Cuando el PCPI se está impartiendo en una institución en la que coexisten con otros programas y enseñanzas, su integración en la dinámica cotidiana de la misma parece ser más difícil.

8.1 INTEGRACIÓN DEL PCPI EN LA VIDA DEL CENTRO

En relación al ítem 51, el 79,3% de los docentes de la muestra consideran que el PCPI en el que enseñan está bien integrado en la vida del centro (totalmente de acuerdo 30,5% y de acuerdo 48,8%). La media se sitúa en 3,03 puntos.

“(…) tienen los mismos horarios, tienen las mismas horas de recreo, tienen los mismos profesores, los mismos talleres, salen unos se cruzan con los otros de grado superior y eso todos los días y eso es una normalización absoluta” (AM1).

Existen diferencias en relación a la integración del PCPI en función del tamaño del centro educativo o el horario.

“Aquí los grupos pues bueno al ser todos muy recogidos y al tener los siete grupos pues son los alumnos pues al final como una familia y sí que es verdad que entre ellos se ayudan y se echan un cable. Aquí son todos de PCPI entonces no es tanto como cuando estás en un macro instituto donde tienen dos o tres líneas y tienen Secundaria, tienen Bachiller, tienen ciclos de grado medio entonces el grupo de PCPI es el que todo el mundo mira con el dardo preparado pero entonces ellos se motivan porque nosotros somos el ojo,

aquí tenemos que dar todos los días la nota nosotros” (SF1).

“Si, perfectamente. Aquí es como si fuera un curso normal, aquí yo no sé si es por lo pequeño que es el centro que esto es como una familia, es como un curso normal, aquí no (...) perfectamente integrados porque ellos participan en todo, los profesores lo mismo, de hecho en otros centros no porque he estado en otros centros pero aquí sí, segurísimo que sí” (VT1).

“Nosotros es un caso aparte porque el PCPI está por la tarde entonces al ser por la tarde es distinto porque ahí no saben muchos si son PCPI, si son del ciclo medio porque aquí por las tardes están los ciclos y la ESA y demás, entonces yo creo que pasan desapercibidos” (AG2).

En este sentido, profesores entrevistados comentan que aún queda mucho camino por recorrer (20,7% de los docentes nada de acuerdo o algo de acuerdo) puesto que estos alumnos siguen llevando la “etiqueta” de alumnos conflictivos, fracasados, excluidos, etc.

“(...) ahora mismo falta todavía muchas cosas por hacer no es que esté totalmente integrado porque esa etiqueta la siguen llevando pero se ha recorrido mucho camino en este sentido” (HL1-HL2).

Pero se observa que los alumnos de PCPI siguen siendo considerados los alumnos conflictivos, puesto que parte de los problemas de convivencia de los centros educativos son generados por alumnos de PCPI, en cambio, en relación al desempeño profesional, se tiene una visión muy positiva de estos alumnos.

“Bueno por un lado se sabe que la mayoría, más del 50% de los conflictos del centro arrancan del PCPI, que dan mucho que hacer, las broncas, las peleas, los robos, los incidentes un poco más serios que pueden haber en este centro que es relativamente tranquilo arrancan prácticamente todos del PCPI. Por un lado se tiene esa visión, pero por otra parte, en lo que se refiere al desempeño profesional, se tiene una visión muy positiva de los niños, se sabe que están en el nivel más bajo pero el que está en cocina funciona bien en la cocina en general, el que está en servicios funciona bien en servicios, los de alojamiento son los que llevan todo tratamiento de ropa, lavadora y demás del comedor y de todos los servicios de hostelería del centro, sacan el trabajo adelante y eso todo el mundo lo sabe. Es decir, en lo profesional muy bien, en temas de convivencia y conflictos pues sabemos que dan mucho que hacer pero también hay una conciencia clara de que ganan mucho en el PCPI, de que se está haciendo un buen trabajo y están bien considerados” (HM1).

Desde esta perspectiva, los centros tratan de integrar sus alumnos de PCPI en la vida del centro escolar mediante la organización de distintas actividades que fomentan la convivencia y participación de todos los alumnos del centro.

“Claro nosotros también intentamos que se integren en el centro, a veces los ponemos en las fiestas y en las celebraciones del día de Andalucía, o lo que sea pues los ponemos como monitores de los pequeñitos, integrarlos en la vida de centro. Todos los años trabajamos con algún organismo, con Proyecto Hombre y un año hicieron un mural en el pabellón deportivo de 12 metros los de PCPI cuando era PGS, con una campaña que se llamaba ‘Di no a la droga’ de Proyecto Hombre hicieron un cortometraje con un especialista en cortos y venían por las tardes y tal. Este año ha sido la música porque uno de los chicos de PCPI era muy buen músico, toca muy bien la guitarra e hicimos una serie de encuentros musicales con los dos PCPI, luego invitamos a más gente y luego el día de Andalucía pues después de un ensayo con niños de Primaria pues hicimos una especie de concierto fuera. Siempre intentamos que se les conozca en el centro siempre sin planificar nada porque depende del grupo, hay grupos que se presta más a música, otros a deportes pero siempre organizamos algo para integrarlos” (CN1).

“(…) de hecho en los programas que tenemos de ARCE programas de teatro, tenemos niños de PCPI que han participado en la obra de teatro” (VT1).

En cambio, la propia organización de algunos centros en los que el grupo de PCPI está “aislado” dificulta la integración de estos alumnos en la vida del centro.

“En algunos sitios tienden a apartarlos porque tienen miedo o porque sean más conflictivos y entonces lo suelen poner en aulas allí un poquitín más apartadas y creo que eso es un error porque eso es afianzar lo que ellos tienen asimilado, es decir, que no son buenos estudiantes, que no sirven para estudiar y que además son problemáticos y tienen que demostrar que son problemáticos” (AM1).

Un aspecto a tener en cuenta en relación a la integración del PCPI en la vida del centro escolar es la imagen que tiene el resto del profesorado y del alumnado sobre estos programas. La etiquetación de los alumnos es el principal inconveniente para su integración en el centro escolar, de ahí la importancia de desarrollar actividades que ayuden a la inclusión, y de enseñar a estos alumnos buenas pautas de comportamiento.

8.2 VALORACIÓN, RECONOCIMIENTO Y APOYO PERCIBIDO DEL RESTO DE PROFESORES DEL CENTRO EDUCATIVO

El profesorado que trabaja en el programa se siente bien valorado, reconocido y

apoyado por los demás docentes del centro (70,9% de acuerdo o totalmente de acuerdo con una media de 2,88). Un 23,9% de los docentes están algo de acuerdo con esta afirmación (ítem 56).

“No me hagas responder a eso (...) no los quieren. Vamos a ver, yo me siento bien en el centro, yo sé que mi labor en el centro es reconocida por el resto del profesorado, pero los alumnos del PCPI están etiquetados y generalmente colgamos la etiqueta y después para quitarla es muy complicado, muy complicado” (HL1-HL2).

Una vez más los entrevistados destacan que parte del profesorado de secundaria etiqueta a estos alumnos debido a los problemas de disciplina y los conflictos que generan.

“El profesorado lo único es que cuando suena algo que ha habido una pelea siempre apuntan al PCPI, y no desde un plano discriminatorio si no que se hacen notar, se hacen notar pues por las cuatro cositas, sobre todo de incidentes, si hay alguno pues es provocado por PCPI generalmente pero que no es todos los días” (AM1).

En definitiva, el desconocimiento por parte del resto de profesorado del centro, que no ha trabajado con estos alumnos, es otro factor que favorece la mala imagen que en algunos casos tienen los alumnos de estos programas, imagen que no siempre se corresponde con la realidad. Por otro lado, se observa que los profesores de PCPI sienten que su labor sí que es reconocida.

“Claro para el resto del profesorado y sobre todo los de la mañana que no saben cómo funciona. Entonces, como aquí vienen a jubilarse y el profesorado no quiere problemas y demás, los del PCPI son los malos y demás y como no saben cómo funcionan, ni sabe quién es el alumnado, de hecho en el Claustro el comentario es que el PCPI es lo peor de lo peor. Por eso por ejemplo, entre otras cosas, no está segundo aquí porque en el Consejo Escolar no salió aprobada la propuesta por parte del profesorado porque bueno está que sí tuviera un primero que viene impuesto por Delegación pero no vamos a solicitar un segundo que los segundos dan muchos problemas, porque además los segundos ya nos vienen, ya te vienen de todos los centros que tienen primero y entonces como se tiene la idea de que es lo peor de lo peor además le dijimos ‘vamos a ver lo vamos a tener nosotros, lo vamos a tener por la tarde, que a vosotros no os va a molestar’ pero no salió y la imagen que da es mala pero yo creo que porque no los conocen” (AG2).

“Pues a lo mejor en general se dice ‘qué peligro el PCPI, con las herramientas en el taller’ y en parte tienen un poco de razón. Quién no los conocen creen que es lo peor de lo peor, que ya es el último reducto que no los quieren en ningún sitio, quien no los conocen y no han tratado con ellos porque claro aquí hay varios bloques de edificios separados y

hay profesores que no los conocen” (CN1).

Esta desconfianza respecto de los alumnos del programa es la que lleva al profesorado que trabaja en las aulas de PCPI a tratar de cambiar la imagen de sus estudiantes.

“Porque claro llegan aquí (profesores) y todos tienen el concepto de que los niños de PCPI son los peores y ya desde el principio son los peores, pues nosotros lo que intentamos es hacer publicidad positiva” (HL1-HL2).

Los inicios de este tipo de programas con los Programas de Garantía Social fueron complicados en relación a la percepción del profesorado de Secundaria de los centros educativos sobre este tipo de alumnado.

“(…) te hablo de hace 18 años que me di cuenta que lo primero que había que hacer era concienciar a los profesores porque todos me decían ‘hay que ver que ahora has venido tú, que tú has entrado por primera vez (fue experimental ese año) y me vas a traer aquí...esto va a ser el instituto escoba que va a acoger a todos los alumnos’. Claro eso desde el principio ya tienes en contra a los profesores porque este instituto se iba a convertir en lo que no quería nadie. Los dos o tres primeros años lo he pasado mal porque todo lo que pasaba en el centro tenía la culpa mis alumnos. Al principio sólo había una línea entonces estaba yo sola y además experimental luego dependía de lo que saliera para seguir adelante” (HL1-HL2).

“Al principio fue muy duro porque para reconocer después que estaban en un módulo y decir ‘oye que se nota que son los alumnos de PGS, hay que ver que apañados son’ eso ha costado mucho trabajo de concienciación de los compañeros y además de estos compañeros hay muchos aquí todavía lo que pasa que ya ven a los alumnos de PCPI de otra manera” (HL1-HL2).

El problema de la mala imagen de los alumnos de PCPI es tal que muchos centros optan por restringir la oferta educativa de estos programas, a estos alumnos “conflictivos” nos los quiere nadie. Lo que demuestra que el PCPI, y antes el PGS, se ha convertido en el lugar donde los profesores de secundaria envían a los alumnos con problemas de comportamiento.

8.3 VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA

La percepción más generalizada sobre este particular entre el profesorado que imparte el programa es que no se sienten apoyados por la administración educativa. Sólo el 6,1% reconoce que la administración es sensible a las dificultades del trabajo que realiza. El 73,5% (“nada” o “algo de acuerdo”) cree que su trabajo en el programa no es valorado ni reconocido por la administración. La media del ítem 57 es de 1,94.

No obstante, a pesar del escaso apoyo institucional recibido, el profesorado que imparte PCPI está satisfecho con su labor educativa en este programa, por general se siente más motivado con su trabajo que el resto del profesorado.

“(…) va mucho con mi carácter el trabajo con este tipo de niños. Sí, porque yo me adapto a estos niños, rompo moldes en muchas cosas y mi trabajo me gusta, mi profesión me gusta, eso es importante. Tienes que tener un cierto aliño profesional para estos alumnos, el que no lo tiene se termina ‘suicidando’ o se ‘quema’” (AG1).

“Claro que sí, ahí ves los frutos de tu trabajo, (…) es la recompensa y sabes que algunos alumnos se pierden pero hay muchos que salen adelante muy bien” (HM1).

Los profesores entrevistados coinciden en afirmar que conseguir grandes resultados a corto plazo influye positivamente en la satisfacción profesional del docente implicado en el PCPI.

“(…) lo bueno que tienen estos cursos es que en un año puedes ver los logros a corto plazo y eso es muy satisfactorio” (HL1-HL2).

“Por supuesto, por eso te digo que es que ves cómo entran de asqueados y cómo salen, es tremendo. Las alegrías que te dan son tremendas” (DS1).

“Sobre todo es muy gratificante cuando ves que ha finalizado el curso y piensas cómo venían y cómo han terminado” (SF1).

El trabajo con estos alumnos es totalmente distinto al que se realiza con los alumnos de secundaria, como se ha podido comprobar en anteriores apartados. El esfuerzo y empeño del profesorado por conseguir los objetivos propuestos es mayor, objetivos no sólo de tipo académico sino también de tipo conductual. Precisamente, los profesionales que imparten clases en PCPI señalan esta circunstancia como muy gratificante, y como causa principal del aumento de la satisfacción profesional del docente, junto con los resultados conseguidos. Valoran más el cambio de actitud del alumno que los conocimientos que hayan podido adquirir, pues reconocen que éstos son mínimos si se compara con el que normalmente se logra con el resto de alumnos de secundaria. La

motivación viene básicamente por la labor de guía que ejercen sobre unos alumnos que se sienten perdidos, sin un objetivo en la vida.

“Y a veces consigues comerles el coco a esa persona para decirle voy a esperar que se dé cuenta y ya verás cómo se engancha a los PCPI. Nosotros tenemos un profesor en taller de PCPI, que estaba dando ciclo medio, y un año por circunstancias se pasó a PGS y lleva ya ocho o diez años y antes no quería estos alumnos. Ahora no quiere otra cosa porque es muy gratificante. Sí, es verdad que es otro trabajo totalmente distinto al de la Secundaria, son muchas horas fuera del aula” (HL1-HL2).

“(…) como es tan distinta el tipo de educación, la satisfacción que te da un niño que te llega muy perdido y tú lo vas guiando, es decir, quien tiene vocación de enseñanza y ve que lo pueden guiar es lo que más te llena. Yo prefiero trabajar en ese aspecto con PCPI a trabajar con un ciclo porque a mí me llena más los cambios que dan, son más agotadores pero la satisfacción es mayor” (AG2).

“(…) luego los éxitos aun siendo más pobres de los que puedas conseguir en un grado superior o en un grado medio, o incluso en la ESO, son más gratificantes porque ves los resultados de todo un año duro y complicado” (AM1).

“Y ya el remate final cuando vuelven con los años, y vuelven muchísimos alumnos a los dos, tres, cuatro años y te cuentan pues lo que están haciendo, lo agradecido que están porque se encontraban totalmente perdidos y yo creo que esto se da en todos los Institutos porque ven alumnos que dicen bueno gracias a este equipo que había allí, gracias a esta orientación, gracias al trabajo que hicieron conmigo estoy aquí, y bueno eso te da un ánimo tremendo” (SF1).

El seguimiento de estos alumnos es otro de los factores que refuerzan la satisfacción profesional de los profesores de PCPI. Los cambios que estos alumnos experimentan en pocos años es un motivo de orgullo para estos docentes y así lo manifiestan en las entrevistas.

8.4 RELACIONES Y CLIMA ESCOLAR

En relación al clima de aula y las relaciones que se establecen en el PCPI tanto entre los propios alumnos como con los profesores, los entrevistados destacan el clima positivo, cercano, de confianza y ayuda que se genera en los grupos de PCPI.

“Hay que formar grupo, una de las características más importante del grupo de PCPI es que entre ellos forman una familia, para mí es importante crear grupo, es muy

importante. El que un niño venga aunque no sea para aprender sino porque establecen unos lazos que no tienen fuera, todos los años han formado grupo” (JBL1).

“(…) he hablado más con los de asuntos sociales que con los padres y sin embargo la característica principal es que los tres años han formado grupo” (JBL1).

El refuerzo del grupo es fundamental, sentirse dentro del sistema y no catalogado como “perdedor” o “problemático” es un factor determinante en el cambio de actitud del alumno que viene desde secundaria a PCPI. En este sentido los profesores opinan que es fundamental enganchar al alumno para que asista a clases, aunque ese enganche no obedezca a una necesidad de aprender sino a la necesidad de relacionarse con el grupo.

En aquellos centros donde se vayan a impartir los PCPI, se ha de fomentar la creación de un ambiente de cordialidad y confianza donde el alumnado se sienta acogido, apreciado y tenga seguridad para crecer. Sólo de esta forma se facilitará el desarrollo personal para que se comprometa, se motive y recupere las ganas de aprender y trabajar, permitiéndoles incorporarse de forma efectiva a la comunidad como ciudadanos y ciudadanas responsables y con sentido crítico (García Fernández, 2006).

8.4.1 Relación del profesor con el alumnado PCPI: el trato con los estudiantes

Bernad y Molpeceres (2006) subrayan la importancia de los discursos dominantes entre los docentes de los Programas de Garantía Social, antecesores de los PCPI. La educación es percibida desde diversas perspectivas por el profesorado: la relación de tutela (el docente incide en su papel de guía y modelo), la relación maestro-aprendiz (formación en el ámbito laboral), el apoderamiento y la formación del alumnado para la participación ciudadana. Las relaciones afectivas y la comunicación entre los docentes y estudiantes son de vital importancia para desarrollar de manera óptima los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aramendi y Vega, 2013). Estas perspectivas se reflejan claramente en las manifestaciones de los profesores entrevistados.

“Entonces claro es que no puedes contar con las madres, tienes que ganártelos a nivel personal y ellos me adoptan literalmente como madre” (JBL1).

“Vamos a ver sí faltan pero yo es que soy la pesada que engancha el teléfono, claro si yo los dejara claro que faltaban y los padres no se enterarían, entonces a llamar. Ellos vienen con un rechazo pero rechazo de hago lo que me da la gana porque sí, yo hago lo que me da la gana entonces tienes que cuidar mucho este afecto” (JBL1).

“Y afecto, que es lo que necesitan, ‘es que yo te quiero porque eres tú, porque eres

mi alumno” (CN1).

“(...) nosotros lo que tenemos es el taller y entonces son muchas horas con ellos y entonces no tenemos que hacerle que estudien, no tenemos que hacerle que nada, es trabajo, trabajo manual en el que si no está haciendo una cosa está haciendo otra pero estás continuamente con ellos entonces le das la libertad de que ellos se ven que son grandes” (AG2).

“(...) la libertad que tienen aquí en el taller que ya se ven grandes y demás con una edad, y además le das responsabilidad, nosotros por ejemplo ‘venga esta semana le toca hacer las fotocopias a este alumno’ quien venga ya sabe que se tiene que hacer las fotocopias, de cobrarle y demás, etc.” (AG2).

La función mediadora y el acompañamiento deben lograr que el alumnado asista a gusto a los PCPI, que respete las pautas de funcionamiento del centro, que fortalezca su autoestima personal y la motivación de logro y que adquiera el interés por el trabajo bien hecho (Aramendi y Vega, 2013).

“(...) a nivel personal necesitaban eso respeto y cariño, cuando tienen ese cariño que ellos demandan llamando la atención, molestando en clase, para que tú los escuches y para que los expulse de clase incluso, en definitiva, para que los tengas en cuenta. Cuando ellos sienten ese cariño, contigo se esfuerzan y trabajan y se vuelven a interesar, les gusta lo que hay” (AG1).

En definitiva, resulta clave la relación profesor-alumno. Y para que ésta sea positiva es necesario vivir la educación con pasión, conocer a conciencia a sus alumnos y alumnas, ser capaz de despertar en ellos las ganas de aprender, contagiarles entusiasmo, y ser consecuente y respetuoso. Se trata de una relación profesor-alumno que contemple la dimensión de la instrucción y la dimensión afectiva y emocional (García Fernández, 2006). En las entrevistas que hemos analizado observamos cómo se dan todos estos factores que caracterizan la relación entre el docente y el alumno de PCPI, la implicación y motivación del docente es fundamental para, como afirma García, contagiar el entusiasmo y las ganas de aprender al alumno. Está claro que es una relación que contempla la dimensión afectiva y emocional entre el profesor y el alumno.

8.4.2 Relación de los alumnos de PCPI con el resto de alumnos del centro

La relación que mantiene el alumnado de PCPI con el resto de alumnos del centro es otro elemento que puede afectar a la integración o marginación de estos alumnos en el entorno escolar. Esta relación es percibida por el profesorado entrevistado como buena.

“En cuanto al alumnado, normalidad absoluta, se cruzan por los pasillos, tienen los mismos horarios, tienen las mismas horas de recreo, tienen los mismos profesores, los mismos talleres, salen unos se cruzan con los otros de grado superior todos los días y eso es una normalización absoluta” (AM1).

“(…) y los alumnos se relacionan con el resto, sobre todo los niños, con Bachillerato no, pero con 1º, 2º y 3º sí, y algunos con los de formación profesional también” (DS1).

El profesorado fomenta este tipo de relaciones para conseguir integrar plenamente a alumnos del programa en la dinámica de funcionamiento del centro escolar. En algunos casos, depende del tipo y tamaño del centro, y del horario en el que se imparte el PCPI.

“Hay relación entre los alumnos de PCPI y el resto de alumnos del centro, pero ellos sí mantienen relación con los de 3º y 4º de la ESO, con los más pequeños no se relacionan. Y a veces intentamos hacer cosas conjuntas para que exista esa relación y bueno tampoco ha habido ningún problema, lo que pasa que ellos hace “piña” entre ellos o con los de segundo de PCPI, son con los que más se relacionan” (HL1-HL2).

“Con respecto a los alumnos, como es nocturno pues ellos se integran fácilmente en el grupo nocturno porque son alumnos ya ‘mayores’. En otros centros donde están mezclados con la Secundaria, pues a veces los alumnos piensan que los del PCPI son los tontitos del Instituto, a veces. Pero no el tontito como tal, no, no, es como los que no quieren estudiar, los más gamberros, más que los tontitos del centro. Pero bueno luego van cambiando cuando ven que la dinámica es distinta” (AG1).

La integración de estos alumnos con el resto de alumnos del centro es más fácil en el grupo de nocturno, pues son alumnos mayores, que con el resto. Se vuelve a destacar una vez más la etiqueta que llevan los chicos de PCPI como un factor desintegrador que es necesario eliminar.

8.5 RELACIÓN CON OTROS CENTROS

Sería deseable establecer una red de centros con PCPI para el desarrollo profesional de los docentes a través del intercambio de experiencias, y para la adscripción del alumno en los distintos programas en función de sus propios intereses formativos (perfil profesional). Esta red de centros con PCPI no debe englobar sólo a centros públicos, es necesaria la participación y colaboración con los centros concertados.

“(…) hay conexión incluso entre nosotros, los centros, para colocar a los

alumnos, entre 5 o 6 centros tenemos conexión y mantenemos reuniones también. También la conexión que existe con los centros concertados, que antes no querían colaborar y que ahora sí quieren, intercambiar experiencias con buenos profesionales que hay en los concertados que trabajan con estos niños, y nosotros por ejemplo mandamos alumnos al CES RC porque quieren hacer administrativo y no pasa nada, que no tiene nada que ver que sean o no sean concertados, lo importante es que exista coordinación y colaboración entre centros” (HL1-HL2).

“La relación con otros centros es nula y la relación entre PCPI de centros de la zona tampoco” (DS1).

Sin embargo, aunque la mayoría afirma que existe una cierta relación con otros centros que imparten estos programas y valoran esta colaboración como muy positiva, algunos profesores entrevistados hacen referencia a la escasa o nula relación que mantiene su centro con otros centros con cursos de PCPI.

8.6 RELACIÓN CON INSTITUCIONES, ASOCIACIONES Y OTROS ORGANISMOS

Con respecto a la relación del centro y el PCPI en concreto, con otras instituciones, organismos o asociaciones, los docentes que han participado en las entrevistas destacan la necesidad de colaborar con otras instituciones como Asuntos Sociales o Delegación de Educación.

“Nosotros estamos aquí en conexión con menores, con el CPD (Centro Provincial de Drogodependencias), incluso con la Delegación, para cualquier tema de alumnos que a lo mejor quieran cambiarse de centro porque no era el perfil que ellos querían” (HL1-HL2).

Es fundamental la participación y colaboración de los centros con otras instituciones para la búsqueda de recursos económicos para hacer frente a situaciones problemáticas de algunos alumnos de estos programas.

“(…) otras veces a través de asuntos sociales, o de las ayudas que consiguen del Ayuntamiento, o ayudas que puedan venirle por becas, pero las becas vienen posteriormente, pues necesitamos que tengan un bono bus para que vengan a clase todos los días, en fin no se les pide más, el resto ya lo buscaremos y conseguiremos nosotros” (SF1).

“Claro, yo a lo largo de los años he ido buscando recursos de cruz roja y demás

instituciones para chicos mayores, porque no es enseñarle el idioma con la cartilla de leer y escribir, es enseñarle el idioma de una manera mucho más útil para los centros de interés para que lo puedan utilizar en la calle, y en la tienda, en el taller” (CN1).

“Todos los años trabajamos con algún organismo, con Proyecto Hombre por ejemplo hicieron un mural en el pabellón deportivo de 12 metros, los de PCPI cuando era PGS, con una campaña que se llamaba “Di no a la droga”. Con Proyecto Hombre hicieron un cortometraje con un especialista en cortos y venían por las tardes y tal. Este año ha sido la música porque uno de los chicos de PCPI era muy buen músico, toca muy bien la guitarra e hicimos una serie de encuentros musicales con los dos PCPI, luego invitamos a más gente y el día de Andalucía después de un ensayo con niños de Primaria pues hicimos una especie de concierto fuera” (CN1).

“Esto se empezó con los PGS, y en el PCPI este año por falta de presupuesto no se ha hecho la feria que se hacía al final, esto consiste en hacer un proyecto para una empresa virtual a través de una página de la Consejería, se ocupaban varias personas durante todo el curso, entonces los alumnos se plantean quiénes somos, cuáles son nuestras características, qué tipo de empresa queremos montar, buscar el logotipo, el nombre, hacer los estatutos de la empresa, es decir, una empresa virtual, pero el año pasado fue sin producción apenas, sí que se montaron un par de mercadillos solidarios. Esto se hace en ciclos también, pero en los PCPI como muchos son menores de edad pues ellos no pueden disponer de dinero aunque hagan artesanía y vendan cosas, entonces lo que se hace desde el principio es ponerse en contacto con una serie de ONG que están colaborando con este proyecto, nosotros hemos estado colaborando con UNICEF siempre porque nos parecía la más segura. Se ha trabajado con UNICEF, ellos vienen un par de veces al trimestre más o menos y nos explican en el proyecto en el que estamos metidos, nosotros estábamos involucrados en un proyecto que se llama ‘Gotas para Níger’. En Níger había un proyecto para mejorar las condiciones de salubridad del agua y entonces los niños sabían que el dinero que recaudaban iba directamente a ese país y a ese proyecto en concreto. Entonces el ponerlos en un proyecto muy concreto de todo lo que significa UNICEF, y que una persona responsable venga y les vaya explicando cómo va ese proyecto, cómo va mejorando la vida de los niños, se tratan los problemas de la nutrición y de enfermedades y tal, pues ellos están muy contentos porque saben que hemos recaudado 900€ a lo largo del año y que va destinado a este proyecto y al final del curso se le hacía entrega de un talón al responsable de UNICEF, se invita a las familias, a los niños se les entrega un diploma y todo esto le sube la autoestima a los alumnos y el protagonismo” (CN1).

La colaboración con otras instituciones sirve básicamente para dos fines, por un lado, para conseguir ayudas para aquellos alumnos que pasan por problemas económicos

en su hogar, y por otro lado, como parte del aprendizaje práctico, montando mercados, conciertos, o cualquier otro evento que permite exponer los conocimientos adquiridos y su utilidad práctica. Y además con el dinero recaudado algunos centros optan por donarlo para proyectos solidarios que reconocidas ONGs están desarrollando en el tercer mundo, consiguiendo aumentar la autoestima y motivación del alumno de PCPI.

8.7 IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO Y RELACIÓN CON LOS PADRES

La implicación de los padres en la vida del centro es un requisito fundamental para el buen funcionamiento del programa. En este sentido, en relación al ítem 55 del cuestionario “El centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes”, el 75,1% está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con esta afirmación (media de respuestas de 3,08 para este ítem). El 24,9% restante considera que la implicación de las familias es nula o escasa.

Desde esta perspectiva, los fragmentos extraídos de las entrevistas en relación a esta problemática y los resultados de las encuestas muestran la disparidad de opiniones del profesorado en este asunto, aunque un alto porcentaje cree que la implicación de la mayoría de los padres en la vida del centro, y por ende en la educación de sus hijos, es bastante pobre.

En primer lugar, apoyando los resultados de las encuestas, varios entrevistados comentan que sí existe colaboración de los padres e implicación en la vida del centro, a pesar de que piensan que dicha implicación es muy pobre.

“Y luego también la suerte de que con la mayoría de los padres pues contamos y estamos en contacto y nos hacen caso” (HL1-HL2).

“(…) no tanto como a mí me gustaría pero sí se implican, sí porque además yo lo tengo muy claro, y siempre lo digo, es la última oportunidad que tenemos, como no hagamos algo y aprovechemos este año no hacemos nada” (SJB1).

En otras ocasiones, hay familias que muestran interés por la situación escolar de sus hijos pero por diversos motivos, como la propia situación familiar o el trabajo de los padres, esta implicación no se puede llevar a cabo.

“Además yo tengo claro de que si yo pudiera trabajar más con los padres, la cosa cambiaría, también entiendo que hay padres que es que no pueden si se pegan todo el día trabajando o madres que están solas que no pueden” (SJB1).

“Este año tenemos varios alumnos que las familias son abuelos que ya tienen sesenta y tantos años y que su única preocupación es poder poner un plato de comida todos los días en la mesa, así de claro, porque no son las nietas o nietos que tienen a su cargo porque los padres han abandonado incluso a los hijos, sino porque esta familia pues generalmente tiene detrás también otros nietos u otros hijos que lo están manteniendo ellos, esa es la realidad” (SF1).

En cualquier caso, depende de la situación de cada centro y del entorno social del mismo, hay padres que sí se implican y padres que no, padres que en ocasiones se sienten culpables de la situación escolar de sus hijos y padres que siguen sin participar de la vida del centro educativo.

“A los padres de los alumnos de PCPI los tienes que traer aquí, ellos no vienen, algunos a lo mejor están muy encima, hay los dos casos, o los que están muy encima porque creen que esa es la salvación para sus hijos y ahí están entonando el ‘mea culpa’ y ahí como diciendo ‘yo que lo he hecho mal ahora voy a hacerlo bien a ver si ya aquí salvo a mi hijo’, y los otros que siguen su línea, la misma que llevaban y ni asoman y tienes que llamarlos y algunos ni llamándolos vienen” (SF1).

“No todas las familias colaboran. Aunque algunas sí colaboran, nosotros hacemos una reunión con los padres cuando los niños llevan aquí 15 días y tenemos ya datos y eso, convocamos una reunión y vienen el 50% más o menos de padres” (AM1).

“Hay poca implicación, de hecho sí que es cierto que depende de cada año, este año hay una familia que sí está muy implicada ‘que en el momento que falta que por favor que nos llaméis, que cuando pase algo que estemos, que nosotros estamos muy pendientes, que no queremos que se nos pierda, que está teniendo muchos problemas mi hijo’ o sea esa familia sí” (AG2).

Los profesores implicados en el PCPI conocen la importancia de la labor que desempeña la familia en la educación de los hijos, y se esfuerzan en conseguir la implicación de la mayor parte de los padres pues lo consideran fundamental para el buen desarrollo del programa.

“(…) la familia no siempre se implica pero tú tienes que hacer por todos los medios que se implique, yo lo tengo claro y para mí es fundamental” (SJB1).

“Nosotros hemos estado aquí días hablando con padres hasta las 11 de la noche, que nos han cerrado el Instituto a veces. Por todo esto dice mi compañero que el primer

trimestre es muy duro porque es trabajo con los alumnos y trabajo con las familias. Desde septiembre citando a todos los padres y madres” (HL1-HL2).

Para conseguir la implicación de los padres, los profesores utilizan una serie de mecanismos o estrategias para mantener el contacto, como por ejemplo, la tutoría individualizada, las reuniones generales de comienzo de curso, el aviso telefónico para las faltas de asistencia o el compromiso de trabajo en casa.

“(…) intentamos establecer muchos compromisos con la familia. Cuando un niño no funciona bien, enseguida avisamos a los padres e intentamos que los padres colaboren con nosotros y vayamos al mismo son. Pero también es cierto que hay familias que no responden y que te das cuenta de que ahí está fallando la base de todo. Cuando una familia colabora y lo tiene claro y está con nosotros, entre todos el niño va mejor y el niño va para arriba, y cuando una familia no hay manera pues eso se nota y repercute en el niño claro que sí” (HM1).

“Bueno lo estandarizado que son las reuniones generales que te marca la ley que hay que hacer con los padres, y luego la labor del tutor del día a día que cada vez que hay algo especial con un niño, contacta con los padres. Se usa mucho el teléfono, el contacto telefónico con los padres, es decir, aquí si un niño va llegando tarde varios días seguidos el tutor telefonea a las familias y les comenta que esa situación no puede seguir así, o bien se resuelve por teléfono o una cita para venir a hacer un acuerdo, un compromiso” (HM1).

“Les aviso el primer día que si faltan yo llamo al día siguiente y ellos lo saben, a mí nunca me han echado la bronca porque haya llamado a sus padres, nunca porque saben que yo lo cumplo y saben que ellos tienen que asumir las consecuencias, a lo mejor en sus casas no les hacen nada pero cuando tú llamas varias veces, y si aquí no me da tiempo llamo desde mi casa, por eso tienen el teléfono de mi casa, entonces tú haces que a la fuerza esos padres se impliquen” (SJB1).

Como se ha comentado anteriormente, el 24,9% de los profesores encuestados consideran que no existe implicación real de los padres o que tal implicación es escasa. En este sentido varios profesores entrevistados comentan:

“(…) los padres no vienen a las tutorías, no vienen a recoger los boletines informativos, algunos sí pero en muy contadas ocasiones” (DS1).

“La relación que mantiene las familias con el centro es muy pobre, vienen cuando se les llama cuando tienen un cúmulo de partes, los partes no los pongo yo solamente, se los puede poner cualquier persona del centro, pues se les llama y se les comenta lo que ha

pasado y para recoger las notas vienen muy pocos padres, luego hay padres que sí están muy implicados pero muy pocos. A no ser que tú los llames por un comportamiento o un incidente en concreto, es decir, va a ser expulsado, entonces ahí sí vienen pero si no, no vienen” (DS1).

“(…) ninguna, cuando los llamas, hay casos esporádicos hemos tenido algún problema de comportamiento grave al principio de curso que cuesta mucho trabajo meterlos y hemos llamado a las familias, y ahí sí, en los casos últimos ya de comportamiento han venido y tal para firmar el compromiso de convivencia del centro. Pero luego ya la implicación a otro nivel de cosas no. Vienen a recoger las notas de vez en cuando, vamos si los llamas y ya está. Pero vamos ni en el PCPI ni en ninguno de los otros cursos. Implicación de las familias cero, directamente” (VT1).

Por último, en relación a la escasa o nula implicación de las familias en la vida del centro, varios entrevistados comentan que en muchas ocasiones los padres tratan de evitar el contacto con los profesores del centro, incluso llegan a excusar las faltas de asistencia de sus hijos.

“Nosotros llamamos a las familias sistemáticamente, un niño ha faltado ya está llamando a las 10 de la mañana el profesor-tutor a la casa y hemos escuchado ‘por favor no me llames más, no me moleste más’ o directamente cuando ya reconocen el teléfono cuelgan” (AM1).

“Las familias colaboran algunas, mayoritariamente en este centro y otras no, excusan a los niños ante las faltas de asistencia” (AM1).

“Este año una de las niñas que no ha venido es porque la madre de verdad (...) veía el teléfono del colegio y me cortaba, ella ya sabía que era el teléfono del colegio, esa madre no se ha implicado, con esa madre yo no puedo contar. Si es que tú como madre te estoy llamando y no me lo coges... yo intento siempre que haya una colaboración total, y cuando veo que las familias no quieren pues tengo que buscarme otras estrategias” (JBL1).

La escasa implicación de los padres en la vida educativa de sus hijos es uno de los factores que influyen en el fracaso de los mismos. La tendencia de algunos padres a tapan las faltas de sus hijos esconde una verdadera falta de reconocimiento de la importancia que la educación tiene en la formación de las personas, no sólo por los conocimientos académicos adquiridos, sino porque fomenta hábitos saludables de comportamiento. En definitiva, si los padres no reconocen el valor de la educación, el alumno tiene una alta probabilidad de presentar problemas de conducta que acabe en fracaso escolar.

8.8 IMPLICACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EL PROGRAMA

La integración de un programa de atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar como éste en la vida y funcionamiento del centro educativo, también se manifiesta en el grado de implicación de todos los docentes del centro, no quedando relegado al Departamento de Orientación o al profesorado que está directamente implicado.

En este sentido, cerca de la mitad de los docentes de la muestra de estudio (47%) destaca, en mayor o menor medida, que el PCPI es algo relegado al Departamento de Orientación o al profesorado que imparte clase en este programa (ítem 54). La media es de 2,40, entre algo de acuerdo y de acuerdo.

Desde esta perspectiva, el Departamento de Orientación sirve de apoyo al profesorado de este programa, y es el vehículo para canalizar toda la experiencia acumulada en el Centro, evitando que ésta se pierda, así lo refleja la declaración siguiente:

“(…) un poco quien puede modular esa situación es el propio Departamento de Orientación. En los departamentos de Orientación como el PCPI es una medida de atención a la diversidad, están implicados directamente en los PCPI. Yo llevo aquí siete años y tengo una visión de cómo son los PCPI de este centro. Desde el Departamento de Orientación se pueden dar muchas pautas y de hecho hay muchas reuniones con el profesorado de PCPI para distintas cosas, entonces la experiencia acumulada de este centro en PCPI que se podría perder cuando se va el profesor de alguna manera queda en Jefatura de Estudios en el Departamento de Orientación, y aquí hay materiales y hay cauces para canalizar lo que sabemos que va a venir con un grupo nuevo de PCPI. Por ejemplo, está establecido que hay que llamar a los padres y establecer un compromiso de convivencia, ese camino ya está ahí. Alguien que venga nuevo no lo sabe pero el Jefe de Estudios y yo (orientadora) sí, la máquina está funcionando y hay que explicarles al profesor de turno o al tutor de turno pues mira esto es así, si es nuevo y bueno va aprendiendo cómo va esta historia. Pero evidentemente tendrían que ser especialistas muy preparados para una atención intensiva y muy delicada, no puede ser cualquiera ni el último que llega y está ahí porque no tiene más remedio” (HM1).

El Departamento de Orientación participa activamente en la selección de los alumnos del programa y en las pruebas de diagnóstico inicial realizadas a los mismos al comienzo del curso escolar. Así se refleja en las declaraciones de los docentes que han participado en las entrevistas del estudio.

“Los tutores lo derivan al Departamento de Orientación en la reuniones de

Departamento y entre el orientador y la Jefatura de Estudios deciden cuáles van a entrar en el PCPI, hacen una selección” (DS1).

“Los que deciden los que pasan al PCPI son el equipo directivo junto con el orientador” (DS1).

“(…) una vez que ya los conocemos por las pruebas iniciales, con el diagnóstico inicial que nos ayuda también mucho el Departamento de Orientación, pues una vez que se les conoce, se hace las entrevistas con ellos entre la tutora y yo, pues vamos organizando pues a lo mejor un grupo de niños que necesitan español pues horas de español pero luego hay niños que decimos ‘si tienen un nivel entre 1º y 2º de la ESO, pues vamos a tirar con estos’ y a los que se salgan una hora de la clase es a los que pueden tirar, un poco para adaptarnos a los niveles de cada niño” (CN1).

Por último, el Departamento de Orientación sirve de apoyo al alumnado en riesgo, sobre todo en la preparación de las pruebas de acceso al ciclo de grado medio (información de fechas, materiales, etc.) y en el seguimiento de estos alumnos que pasan del PCPI al ciclo.

“A todos los alumnos que llegan aquí a nuestros ciclos formativos con prueba de acceso es una labor también del Departamento de Orientación, se les insiste desde el principio, se les tiene localizados y yo me reúno con ellos y les animo y les digo que ‘tienes la prueba de acceso, estás haciendo un grado medio pero no desestimes el conseguir tu graduado de la ESO en pruebas libres’. Se les tiene informados de cómo lo pueden hacer, materiales, fechas y demás y hay muchos alumnos que consiguen el graduado ya estando aquí en un grado medio porque maduran” (CN1).

La labor desempeñada por el Departamento de Orientación de los Centros es fundamental de cara a una correcta selección de los alumnos que van a pasar a realizar un curso de PCPI, en cuyo caso se vuelve a insistir en la necesidad de superar la práctica habitual de pasar a PCPI a los alumnos con problemas disciplinarios. También destacar la labor del Orientador en la realización de las pruebas de diagnóstico inicial, de apoyo a los alumnos en riesgo de fracaso escolar, y en la preparación de la prueba de acceso al ciclo y su seguimiento.

8.9 FUNDAMENTOS BÁSICOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

En relación a los fundamentos que rigen el funcionamiento del PCPI, el 80,2% considera que existe el principio general de recurrir al programa sólo cuando se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria (ítem 53).

El 19,2% está algo de acuerdo con este ítem y la media de respuesta es de 2,86.

Por otra parte, el 68,1% considera que se analiza el funcionamiento del programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos. El 24,4% está algo de acuerdo y la puntuación media es de 2,94.

Para los profesores entrevistados la clave del éxito del programa radica en la normalización, en la integración del alumno de PCPI en la vida del centro.

“Dicen que nosotros tenemos buenos resultados, pero yo creo que el secreto está en la normalización de todo, y cuando hablo de normalización, hablo pues de que se debe dar un espacio similar a los demás, que utilicen recursos como los demás, el profesorado, el mismo horario, en fin ellos se consideran (...) yo creo que ellos piensan que es un ciclo, o sea un nivel como los demás. Ellos ven aquí chicos de grado superior, chicos de grado medio, ellos se consideran uno más, es decir, se consideran como si fuesen un nivel, otro nivel, como si el PCPI fuese un nivel y el PCPI no es un nivel, es un programa de atención específico, pero no tienen título, pero ellos desde el primer día (...) eso nos ayuda mucho” (AM1).

“El secreto es la normalización, normalizar a personas que vienen con una mentalidad de que no son normales, que son malos estudiantes, o que son traviesos y que tienen que dar la nota y en cuanto los normalizas los desarmas” (AM1).

“Entonces pensamos que la única forma es la normalización y darle lo que necesitan en estas edades, es decir, que estén en el colegio el máximo de tiempo posible. Que los modelos que tengan sean muchos más normalizados, que tengan compañeros que vengan de pueblecillos con sus motos, que sean de familias más o menos humildes pero familias normalizadas, entonces lo que pretendemos siempre es esto” (CN1).

Uno de los profesores entrevistados destaca que en su centro se ponen todos los esfuerzos en que el alumno acabe primer curso de PCPI como objetivo final, pues lo consideran como un éxito. No obstante, en segundo se debe seguir teniendo en cuenta que es una medida de atención a la diversidad.

“(…) nosotros trabajamos fundamentalmente en primero, es decir, si nosotros trabajamos pensando que todos los alumnos van a pasar a segundo fracasamos, nosotros pensamos en primero como objetivo final” (AM1).

“Nosotros realmente somos un centro de compensación educativa, por lo tanto, nosotros consideramos si el PCPI es la última medida de atención a la diversidad debemos

intentar seguir en el segundo curso, que siga siendo una medida de atención a la diversidad” (CN1).

Generar un clima positivo para el aprendizaje y conseguir buenas relaciones entre los propios alumnos y entre estos y sus profesores es fundamental para el buen funcionamiento.

“Eso es importante también mantener la disciplina, mantener un clima de convivencia bueno permite también unos buenos resultados académicos” (AM1).

El PCPI es una medida de atención a la diversidad que debe implantarse sólo cuando ya han fracasado todas las herramientas disponibles en el aula ordinaria. Es además fundamental revisar el funcionamiento de estos programas y tomar las medidas necesarias para conseguir los objetivos perseguidos como se hace en la actualidad, según los resultados de las encuestas. Pero el éxito del programa radica en la normalización de la situación académica del alumno con respeto al centro y en la creación de un clima positivo de trabajo que fomente el aprendizaje, basado en el respeto mutuo.

9 ASPECTOS PARA LA MEJORA DE ESTE PROGRAMA

En esta dimensión se muestran los resultados del análisis de las frecuencias del grado de importancia de distintos aspectos que pueden contribuir a la mejora del funcionamiento de estos programas. En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos.

TABLA N° 7.18
Grado de importancia de categorías de mejora de los PCPI

Categoría de mejora	Grado de importancia							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Trabajar más con sus familias y entorno.	38 (17,8)	33 (15,5)	37 (17,4)	47 (22,1)	26 (12,2)	16 (7,5)	11 (5,2)	5 (2,3)
2. Prestar más atención a la coordinación entre la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.	20 (9,4)	27 (12,7)	30 (14,1)	16 (7,5)	39 (18,3)	26 (12,2)	27 (12,7)	28 (13,1)
3. Replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza en la ESO.	58 (27,2)	31 (14,6)	17 (8,0)	20 (9,4)	20 (9,4)	24 (11,3)	30 (14,1)	13 (6,1)
4. Mejorar el funcionamiento de los centros y departamentos.	1 (0,5)	13 (6,1)	22 (10,3)	22 (10,3)	33 (15,5)	41 (19,2)	44 (20,7)	37 (17,4)
5. Mejorar la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado con más dificultades.	30 (14,1)	29 (13,6)	33 (15,5)	28 (13,1)	37 (17,4)	28 (13,1)	13 (6,1)	15 (7,0)
6. Contar con recursos suficientes.	24 (11,3)	35 (16,4)	39 (18,3)	27 (12,7)	25 (11,7)	23 (10,8)	23 (10,8)	17 (8,0)
7. Mejorar la ratio por aula.	38 (17,8)	33 (15,5)	13 (6,1)	19 (8,9)	15 (7,0)	25 (11,7)	28 (13,1)	42 (19,7)
8. Fortalecer relaciones y colaboración entre los centros, otros agentes y servicios sociales y municipales.	4 (1,9)	12 (5,6)	22 (10,3)	34 (16,0)	18 (8,5)	31 (14,6)	36 (16,9)	56 (26,3)

La categoría de mejora con mayor importancia para un alto porcentaje de los docentes de la muestra de estudio es la número 3, “Replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza en la ESO”. Un 27,2% y un 14,6% le han otorgado la primera y segunda posición en el orden de importancia, respectivamente.

La segunda categoría de mejora, en términos de importancia para los profesores encuestados, es la número 1, “Trabajar más con las familias y entorno”. Un 17,8% le adjudican el primer lugar en orden de importancia, seguido del 15,5% que le otorgan el segundo lugar en orden de importancia. Por otro lado, “Mejorar la ratio por aula” (categoría 7) obtiene los mismos porcentajes, otorgándoles los docentes de la muestra el mismo grado de importancia en las dos primeras posiciones. En cambio, el 19,7% de los docentes le adjudican la última posición en el orden del grado de importancia.

“Mejorar la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado con más dificultades” (categoría 5) también ocupa posiciones altas en el orden de importancia de aspectos a mejorar según el profesorado encuestado. El 14,1% le otorgan el primer lugar y el 13,6% el segundo lugar.

Las categorías de mejora número 8 “Fortalecer relaciones y colaboración entre los centros, otros agentes y servicios sociales y municipales” y número 4 “Mejorar el funcionamiento de los centros y departamentos” se encuentran en las últimas posiciones en el grado de importancia que le adjudican los profesores de PCPI de la muestra de estudio. El 26,3% de los docentes le otorgan el último lugar en el orden de importancia en aspectos para la mejora de estos programas a la categoría 8. En este sentido, el 17,4% le otorga el último lugar a la categoría 4.

Los resultados muestran una vez más la enorme preocupación de los docentes por la labor educativa desempeñada en las etapas previas, e inciden en la necesidad de replantear el currículo y la metodología de enseñanza de la ESO, pues lógicamente el problema parte de ahí. Si se mejorase la metodología en ESO, utilizando todas las herramientas disponibles para atender a la diversidad, probablemente menos alumnos acabarían cursando un PCPI. Lógicamente debería perfeccionarse la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado. Pero el problema del fracaso no tiene una única causa, y es lógico que el entorno familiar del alumno esté íntimamente relacionado con el mismo, es este sentido los profesores afirman que es fundamental conseguir una mayor implicación de los padres, trabajar más con las familias y con el entorno del alumno. Por último, los profesores no le dan tanta importancia a mejorar aspectos tales como fortalecer las relaciones con otros centros, organismos e instituciones, y el funcionamiento de los centros y departamentos.

9.1 PROPUESTAS DE MEJORA DEL PCPI

Los profesores entrevistados realizan propuestas de mejora en relación a la estructura del programa, currículum, profesorado, prueba de acceso al ciclo formativo, la selección de los alumnos, la duración, los recursos, la relación con otros centros educativos y profesores de PCPI, la ratio y otros aspectos relacionados con el programa.

Respecto a la estructura del programa, la mayoría de los profesores entrevistados proponen repartir los módulos obligatorios y voluntarios en los dos años, es decir, asignaturas teóricas y horas de taller en ambos cursos.

“No vendría mal distribuir las técnicas entre primero y segundo. Y que fuese el mismo sistema en primero y el mismo sistema en segundo” (AM1).

“La idea para que funcionaran los PCPI perfectamente, que pueden funcionar perfectamente, y sacar hacia adelante toda esta población que es muy numerosa, sería estructurar los dos años como si fuera un año, es decir, estructurarlos no dos en uno sino los dos años pero que en el segundo año se continuara con el tema de prácticas” (SF1).

“Yo lo único que mejoraría es la estructura. Para mí los dos años deberían compartir las prácticas y las horas de teoría, con más recursos por supuesto, pero para mí lo ideal sería que los dos años fueron 50% teoría-práctica y creo que los resultados serían fabulosos. Que después una vez que se inicie y se vea, se valore y se evalúe cuando finalicen los dos años. Pero en principio la estructura, que los dos años esos fueran al 50% teoría y práctica y los resultados serían muy positivos, ya de hecho con uno son muy positivos, pero claro serán positivos siempre y cuando entren por el sistema educativo a través de los ciclos formativos de grado medio. Si van por segundo de PCPI los resultados son nuevamente negativos porque es volver a lo que ellos no querían, a lo mismo de antes” (SF1).

Los profesores proponen distribuir las horas del módulo de formación en centros de trabajo a lo largo de los dos cursos.

“Reducir las prácticas en el primer año, dejarlas 50/50 y en el segundo año 50/50, 50% teórico 50% práctico. Y sería la forma de dotarles de una formación de un nivel aceptable laboral, y darle una formación muy aceptable también en el tema educativo, pedagógico, porque ya al tenerlo durante dos cursos un 50% en ambos, pues en dos años se podría conseguir con estos chavales (...), pero estar un año que los chavales se han motivado bastante y después comenzar un curso, de 8.15h a 14.45h, seis horas, entra Antonio, entra Juan, entra Pedro, entra María y explicamos lo mismo que hace dos años,

que es lo que yo no quería, no le ven motivación porque dicen bueno entonces lo que yo he aprendido el año pasado en peluquería, en fontanería, en madera o en la especialidad en la que hayan estado esos alumno pues ¿para qué lo quiero yo ahora?, ¿para que me den un título? Pero bueno si yo quiero las dos cosas, quiero mi título pero quiero ejercer también lo que he aprendido, pero claro ahora estoy un año que la parte práctica no la toco, con los conocimientos que he desarrollado durante ese año tengo que estar un año ahora todo en teórica y se supone que si apruebo y paso a un ciclo formativo de grado medio, de lo que a mí me gusta, pues he perdido un año de prácticas, de horas de taller” (SF1).

“(…) las prácticas la FCT sea distribuida entre los dos cursos, ya lo hemos hablado un poco” (CN1).

Otro profesor reflexiona acerca de los posibles inconvenientes de mantener la estructura actual de los PCPI.

“El inconveniente es que si no han dado un año entero y no han estudiado absolutamente nada, cuando tengan que volver al año siguiente a estudiar por ámbitos, aunque sea poquito, les puede costar más trabajo, entonces quizás para mí estaría mejor mezclados parte práctica y parte teórica porque así se van soltando ellos, cuando están 4 o 5 horas a lo mejor de parte teórica se distraen, se despejan y creo que sería más llevadero los dos años” (AG2).

Además otra profesora entrevistada cree que la diferencia de nivel entre primero y segundo es demasiado grande.

“Y luego lo de los niveles del currículum, sí que habría que estudiarlo, sobre todo la diferencia entre los dos años, porque hay una diferencia abismal de nivel entre un curso y otro de primero a segundo, es que no tienen nada que ver” (VT1).

Respecto a la duración de los PCPI, algunos profesores consideran que sería conveniente para estos alumnos alargar el programa un año más y ofrecer la posibilidad de obtener un certificado de nivel II de cualificación profesional.

“(…) no sería ningún disparate que estos chavales que van por esta vía realizaran otro año más y consiguieran el nivel II de las competencias laborales, y que salgan con el título de la ESO y con una formación laboral con tres años muy aceptable” (SF1).

“Se ve que la práctica puede quedar un poco mermada, así que aumentar otro año no estaría nada mal. Estamos comentando que si el niño entra con 15 o 16 años pues

perfectamente con 18 años puede finalizar lo que es formación profesional de ciclo formativo de grado medio, que actualmente el niño que va por la vía ordinaria acaba con 18 años, si con 15 o 16 años termina la Secundaria más dos años de ciclo formativo de grado medio, pues con 18 años. Lo ha conseguido por otra vía pero el objetivo es que esté preparado a nivel de sociedad, a nivel laboral y a nivel de todo” (SF1).

Entre las propuestas se incluye incrementar la duración de la formación en centros de trabajo puesto que se considera especialmente relevante para la formación del alumno.

“(…) incrementar las horas de prácticas, son muy pocas horas de práctica, pocas horas en un solo mes, mientras que llega el niño, que es muy jovencito, que no ha tenido nunca contacto con el mundo laboral y tienen muy poco tiempo” (JBL1).

Respecto al currículum del programa, los profesores consideran necesario que en primer curso vuelva a tener más peso (como en los antiguos PGS) las asignaturas instrumentales, ya que son conocimientos básicos para el día a día de estos alumnos y la prueba de acceso al ciclo está enfocada a este tipo de conocimientos.

“Entonces que la prueba de acceso vaya sobre esas bases, sobre esas instrumentales a mí me parece bien, lo que creo que habría que mejorar, eso estaba de alguna manera en el borrador de las modificaciones que hay previstas para PCPI, es que en las horas teóricas de PCPI se vuelva a dar mucho peso a las instrumentales” (HM1).

“Cuando llegan al grado medio y están codo con codo con alumnos que les puede gustar mucho el perfil profesional que están cursando, pero no tienen ninguna experiencia, evidentemente les llevan ventaja ahí. Pero luego se enfrentan a un FOL en el que te explican cómo va una nómina y cómo aplicas el tanto por ciento para esto y para lo otro y cómo son los tipos de contrato, los tipos de despido, es un lenguaje muy técnico, por muy fácil que se lo quieras tú hacer a los alumnos, tienen carencias, lo sé porque me vienen aquí, los conoces, han hecho PCPI, has batallado mucho con ellos y cuando llegan al grado medio vienen desesperados, diciendo “yo es que esto no lo entiendo” y te sientas con ellos a leer y evidentemente les cuesta “mira esto define lo que es un contrato de trabajo, explicamelo con tus propias palabras” no, les cuesta muchísimo, entonces claro se estrellan con estas cosas” (HM1).

En relación al profesorado que imparte clase en el PCPI, los entrevistados opinan que se debe incorporar profesorado más cualificado, con formación específica en este tipo de programas, preparados para trabajar con alumnos de estas características, mejorando los criterios de adscripción del profesorado al programa.

“Para que mejoren, más personal cualificado, más formación, personal preparado, no que nos metemos ahí por el destino y ahí me meto yo en ese saco, gracias a Dios que di con algo que me encantó, si llego a dar con algo que no me gusta pues imagínate hacer algo que no te gusta todos los días” (DS1).

El tipo de profesorado que debe impartir clase en segundo curso es un tema que genera diversidad de opiniones entre el profesorado entrevistado, en unos casos se apuesta por el mismo profesorado de ESO para impartir los módulos voluntarios puesto que se considera que es el profesorado más cualificado para impartirlos.

“(…) tú imagínate aguantando 15 o 20 alumnos, siempre los mismos, al final te quemas o al contrario, con respecto al profesor para el alumnado ver la misma cara 20 horas, no hay motivación y más si el profesor no tiene una cara agradable. Tener mucho profesorado es más dinámico y cada uno su materia. Que no es lo mismo que pasamos por aquí y nos turnamos el castigo, es decir, no es eso, estamos hablando de que cada uno tiene su currículum, que les da su horario, que le da su materia, que le da sus estudios totalmente normalizados, por qué no” (AM1).

Por el contrario, otros entrevistados opinan que debe ser el profesorado de segundo el que acompañe a los alumnos en segundo curso, o un profesor con formación específica en este tipo de programas. Esto es lógico si se considera que el profesorado de ESO sigue utilizando las mismas estrategias que en la secundaria, donde el alumno de PCPI ya ha fracasado.

“(…) en el segundo curso de PCPI para obtener el título de Secundaria pues otra vez vuelven a impartir profesores de Secundaria con lo que eso implica de ser más de lo mismo. Ahí tendría que cogerlos un profesorado diferente del centro, que no fueran los mismos se dedican a dar clase en Secundaria porque luego se repiten, y ellos están allí y vuelven a ver las mismas caras, los mismos alumnos y ese reencuentro no me vale, porque ya en el PCPI se han encontrado con gente distinta, con un sistema de enseñanza distinto eso se tendría que seguir, pero igual que hago yo con la Formación Básica, pues que hicieran ellos en sus ámbitos” (AG1).

“Lo lógico, que yo he comentado aquí varias veces, es que el tutor de primero pasara a segundo pero es que hay un corte de profesores y de todo, metodología, forma de trabajar” (SJB1).

Los profesores que imparten clase por primera vez deben recibir orientación y formación específica en este tipo de programas.

“Y por supuesto, los profesores que entran nuevos deberían tener una serie de personas que tengan cierta experiencia para que se le hable de las estrategias y demás. De hecho este año un profesor que entró por primera vez en PCPI, se le ha ido diciendo qué haríamos nosotros y él encantado porque están muy perdidos, y si nos hacen caso y por lo menos prueban a ver si les va bien, pues fenomenal. Más que recibir una formación, una orientación más bien” (HL1-HL2).

Los profesores entrevistados proponen cuidar la selección de los alumnos que pasan al programa, es decir, que el programa no pierda el sentido de ser la última oportunidad del sistema educativo para evitar el fracaso escolar de estos alumnos.

“Yo quitaría esa tendencia también a quitarse de en medio a los alumnos y si puede ser antes de los 15 años mejor. Yo haría que el alumno agotara todas las posibilidades en la vía normal y no señalarlo y ponerle la etiqueta ya, y al PCPI, es verdad ellos ya vienen etiquetados, fracasados y ellos lo tienen muy asumido, ellos son fracasados de la vida. No hay ninguno en PCPI salvo el que viene inmigrante, pero los nuestros si van a un PCPI tienen muy asumido que es un fracasado de los estudios, de la vida y de todo. Y entonces hay que agotar todas las vías antes de pasarlos al PCPI, un chico con 15 años que se ha portado mal un par de veces lo mandan a un PCPI y tienen capacidades de sobra para conseguir los objetivos de la etapa” (AM1).

“Primero la edad de entrada, que se agoten todas las posibilidades hasta los 16 años” (CN1).

“Se debe tener en cuenta la selección del alumnado que entra en los PCPI” (DS1).

“(…) que no se perdiera el sentido, que fuera la última posibilidad del alumnado porque en otros centros a lo mejor muchos alumnos podían acabar la ESO perfectamente y acceder al ciclo o al Bachillerato de la forma normal, es decir, agotar todas las vías pero es muy difícil, vamos depende de la voluntad de la gente” (VT1).

Los profesores que imparten los módulos específicos demandan más recursos y dotación económica para proveer al taller de las herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con garantías de éxito.

“En mi caso más dotación, eso evidentemente, más recursos más dotación en definitiva, pero yo supongo que casi todos los centros, si hablas con peluquería o con jardinería te van a decir lo mismo” (AG2).

Otra propuesta comentada por los profesores entrevistados es mejorar los cauces de participación y las relaciones entre centros educativos que ofertan estos programas y establecer redes de profesores de PCPI.

“(…) pues me gustaría que hubiera más conexión en primero que de hecho la tenemos con otros centros ¿no? pero más conexión para buscar más estrategias y más experiencia de los profesores que trabajan con estos programas. Y después que en segundo de PCPI se tuviera en cuenta las notas de primero” (HL1-HL2).

“Pienso que esto debería estar como con los PGS, que era a nivel provincial, y sacar más experiencias y aprender de todos los profesionales y demás, que eso ya no existe porque a las últimas reuniones que he asistido se realizaban simplemente por sacarse una puntuación para lo que sea, entonces aquello no era productivo para nada, entonces lo dejamos pero eso sí echo en falta” (HL1-HL2).

“También la conexión que existe con los centros concertados, esos que antes no querían y que ahora sí quieren colaborar, intercambiar experiencias con buenos profesionales que hay en los concertados, que trabajan con estos niños y nosotros por ejemplo mandamos alumnos al CES “RC” porque quieren hacer administrativo, y no pasa nada, que no tiene nada que ver que sean o no sean concertados, lo importante es que exista coordinación y colaboración entre centro” (HL1-HL2).

Por otra parte, cuidar la ratio profesor-alumno por aula es también necesario para el buen funcionamiento del programa.

“Pues la ratio es fundamental y en los tiempos que corren las órdenes son 20 niños por aula, sí o sí, con los tres discapacitados que puedes acoger como máximo, discapacitados de desventaja. Eso hay que cuidarlo mucho, un número ideal para mí son 10 no más” (HM1).

Por último, algunos profesores comentan la posibilidad de eliminar la prueba de acceso al ciclo para aquellos alumnos que superan el primer curso de PCPI.

“Cambiaría la posibilidad de que estos chicos aprobando tuviesen la oportunidad de pasar a un ciclo, que su formación por la vía de la FP fuese como una primera etapa de la FP, porque si no saca la prueba de acceso no tiene posibilidad, la prueba de acceso la puede aprobar cualquiera que está en la calle, es decir, teniendo el requisito de la edad puedes hacer la prueba, por eso los PCPI no tienen continuidad, te vas a segundo pero yo lo vería bien” (AM1).

“Hay una ley que no se ha aplicado para eliminar esa prueba de acceso, en la Ley de Economía Sostenible se especifica que el acceso de los PCPI al grado medio era directo, pues eso estaría bien” (AM1).

En definitiva, aunque es reconocido por todos los profesores que han participado en el estudio, la utilidad y beneficios del PCPI, que a su vez también han sido reconocidos por otras investigaciones (citadas durante el capítulo), éstos plantean propuestas para mejorar el programa desde su experiencia diaria del trabajo con estos alumnos en riesgo. Se hace necesaria una evaluación profunda de la estructura, duración, currículum, selección del profesorado, ratio, y otros aspectos comentados anteriormente.

CAPÍTULO 8

VISIÓN DE LOS ALUMNOS DE PCPI DE LA PROVINCIA DE GRANADA SOBRE EL PROGRAMA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

- | |
|---|
| 1.....DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE PCPI DE LA MUESTRA
DE ESTUDIO |
| 2.....VIVENCIA DE LA ESCOLARIDAD DESDE EL PCPI |
| 3.....VISIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN
MODULAR DEL PROGRAMA |
| 4.....MOTIVACIONES Y CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR |
| 5.....PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LOS ALUMNOS |

En este capítulo se presenta una visión global de las perspectivas de futuro y de la opinión de los alumnos en riesgo de exclusión que forman parte de este programa en los centros educativos de la provincia de Granada. Los resultados que se exponen derivan del análisis descriptivo de frecuencias de los cuestionarios dirigidos al alumnado del programa.

1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE PCPI OBJETO DE ESTUDIO

A continuación, se describe la identidad de los alumnos que forman la muestra de estudio: edad, sexo, tipo de centro, curso, perfil y familia profesional, repetición de curso y por último, nivel de formación y trabajo de los padres y madres de estos alumnos.

1.1 SEXO Y EDAD

En relación al sexo de los alumnos encuestados, como se observa en la tabla nº 8.1, 587 (73,1%) sujetos son hombres y 216 (26,9%) son mujeres. La mayoría de los alumnos encuestados son chicos. Como destaca Enguita, Mena y Riviere (2010), que las chicas tengan más éxito en el sistema educativo no es un gran descubrimiento, los motivos no están completamente claros; lo más razonable es asumir que el proceso de desarrollo durante la pubertad favorece el mantenimiento de la atención y la disciplina entre las chicas en mayor medida que entre los chicos. También algunas habilidades de maduración temprana en las chicas como las lingüísticas tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales en las que destacan los chicos (Buchmann, DiPetre y McDaniel, 2007; Harris, 1998; Gil-Verona et al., 2003). En la siguiente tabla se puede observar cómo se distribuye la muestra de alumnos del estudio en función del sexo:

TABLA Nº 8.1
Sexo de los alumnos de la muestra

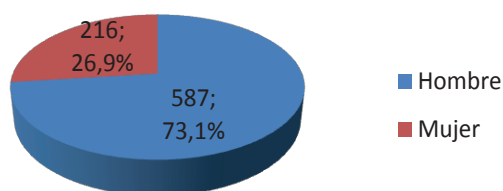
SEXO		
Categorías	N	%
Hombre	587	73,1
Mujer	216	26,9
Total	803	100

Como se puede observar claramente en la gráfica nº 8.1 casi tres cuartas partes de la muestra son chicos. El estudio realizado por Enguita, Mena y Riviere en el año 2010 señala como patrón general que la tendencia al abandono es mayor entre los chicos a edades más tempranas. Y no sólo que las tasas de abandono sean mayores en los chicos que en las

chicas, sino que el abandono en los chicos se da en peores condiciones en dos sentidos: ocurren antes y sin títulos que respalden la incorporación al mundo laboral.

Un estudio realizado por Casquero Tomás y Navarro Gómez en 2010 en el que realizan un análisis por género sobre los determinantes del abandono escolar temprano en España pone de manifiesto que en términos probabilísticos los varones duplican frente a las mujeres sus posibilidades de abandonar el sistema educativo, evidenciando empíricamente que se trata de un problema básicamente masculino. Los modelos probabilísticos corroboran el análisis descriptivo y muestran que existen desigualdades en las probabilidades de abandono prematuro por géneros.

GRÁFICO N° 8.1
Sexo de los alumnos muestra de estudio



Los distintos ritmos de maduración física y psíquica (Camarata y Woodcock, 2006), y el mayor esfuerzo de las alumnas, conscientes de la situación del mercado laboral y de que la educación será una de sus principales «herramientas» de emancipación (Terrail, 1992) han sido apuntados como factores que explican el superior rendimiento medio de las chicas (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

En relación a la edad de los alumnos de la muestra de estudio, se han diferenciado dos intervalos de años, el primero de alumnos de edades comprendidas entre 15 y 17 años y el segundo, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años. El criterio de separación entre los dos intervalos de edad ha sido el de la mayoría de edad, el motivo de elegir este criterio es porque se considera la edad a partir de la cual el alumno tiene capacidad de decisión acerca de su futuro, y esto puede ser determinante para continuar o no en el PCPI, parece un criterio más relevante que el de la edad obligatoria de escolarización (16 años) determinada por la ley, pues ésta no tiene en cuenta la presión que puede ejercer la familia en estas edades en las que los alumnos siguen bajo la tutela parental. Además otro motivo que ha llevado a establecer la frontera de edad en los 18 años es la definición que el Consejo de Europa da sobre el fenómeno del abandono temprano «porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose», se trata de un fenómeno diferente

al fracaso escolar, pues el primero se refiere a la educación postobligatoria y el segundo a la obligatoria. Esta necesaria diferenciación no es contradictoria con reconocer que el fracaso escolar puede condicionar el abandono temprano si concurren otros factores referidos a la estructura del sistema educativo y a su contexto socioeconómico (Vélaz de Medrano y De Paz Higuera, 2010).

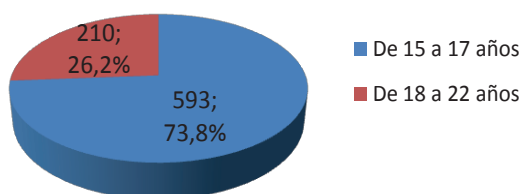
La mayoría de los alumnos de la muestra son menores de edad, el 73,8% (593 alumnos) tienen edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. El 26,2% restante (210 alumnos) tienen una edad comprendida entre 18 y 22 años.

TABLA N° 8.2
Edad de los alumnos de la muestra

TITULARIDAD DEL CENTRO		
Categorías	N	%
De 15 a 17 años	593	73,8
De 18 a 22 años	210	26,2
Total	803	100

Casi tres cuartas partes del total de la muestra son alumnos menores de edad, en la gran mayoría de casos (como veremos más adelante) alumnos que han repetido una o más veces durante las etapas de primaria y secundaria. Los datos se representan en la siguiente gráfica:

GRÁFICO N° 8.2
Edad de los alumnos muestra de estudio



1.2 TIPO DE CENTRO Y CURSO

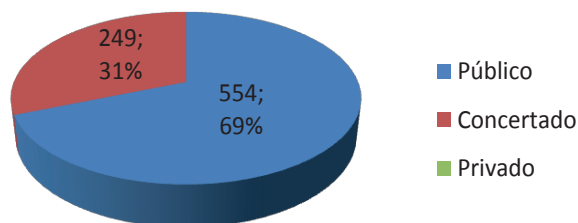
En relación a la titularidad del centro, el 69% de los alumnos encuestados forman parte de centros públicos (554 alumnos) y el 31% restante (249 alumnos) están en PCPI de centros concertados. Como se ha comentado en anteriores capítulos, en la provincia de Granada no hay ningún centro privado que cuente entre su oferta educativa con Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los datos se muestran en la tabla n° 8.3:

TABLA N° 8.3
Titularidad del centro del alumnado de la muestra

TITULARIDAD DEL CENTRO		
Categorías	N	%
Público	554	69,0
Concertado	249	31,0
Privado	0	0
Total	803	100

En el gráfico n° 8.3 puede observarse que predominan los alumnos matriculados en centros públicos frente a los matriculados en centros concertados:

GRÁFICO N° 8.3
Titularidad del centro de alumnos muestra de estudio



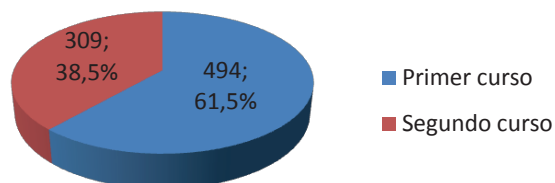
Con respecto al curso de PCPI, la muestra está compuesta por 494 alumnos (61,5%) que cursa primero (módulos obligatorios) y 309 alumnos (38,5%) segundo de PCPI (módulos voluntarios conducentes al título de graduado en ESO).

TABLA N° 8.4
Curso en el que se encuentra el alumnado de la muestra

CURSO		
Categorías	N	%
Primer curso	494	61,5
Segundo curso	309	38,5
Total	803	100

Destaca el número de alumnos que continúan en el PCPI en el segundo curso, a pesar de ser un curso en el que se vuelve a impartir las mismas materias que en secundaria, alejándose de los contenidos propios del perfil profesional cursado en primer curso. En el gráfico nº 8.4 se representan estos datos:

GRÁFICO Nº 8.4
Curso en el que se encuentran los alumnos muestra de estudio



1.3 PERFILES Y FAMILIAS PROFESIONALES

El perfil profesional de “auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones” es el más cursado por los alumnos de la muestra de estudio (25,4%), 204 alumnos del total. El segundo perfil con mayor número de alumnos (197) de la muestra es el de “auxiliar de gestión administrativa” (24,5%), seguido del perfil de “auxiliar de informático” con 113 alumnos (14,1%). El cuarto perfil profesional más cursado es el de “auxiliar de mantenimiento de vehículos” (9%) con 72 alumnos del total. En la siguiente tabla se muestra la distribución de los alumnos en función de los perfiles profesionales ofertados por los centros de la provincia:

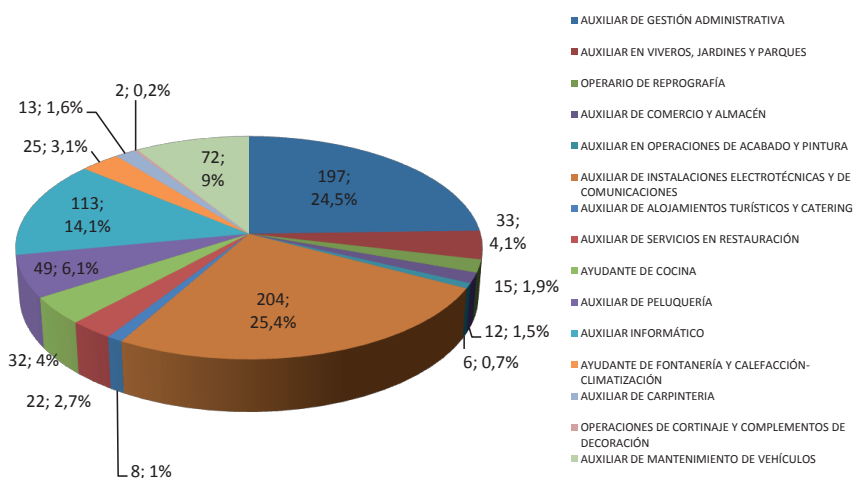
TABLA Nº 8.5
Perfil profesional de los alumnos de la muestra

PERFIL PROFESIONAL		
Categorías	N	%
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	197	24,5
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	33	4,1
OPERARIO DE REPROGRAFÍA	15	1,9
AUXILIAR DE COMERCIO Y ALMACÉN	12	1,5
AUXILIAR EN OPERACIONES DE ACABADO Y PINTURA	6	0,7
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTÉCNICAS Y DE COMUNICACIONES	204	25,4
AUXILIAR DE ALOJAMIENTOS TURÍSTICOS Y CATERING	8	1,0

AUXILIAR DE SERVICIOS EN RESTAURACIÓN	22	2,7
AYUDANTE DE COCINA	32	4,0
AUXILIAR DE PELUQUERÍA	49	6,1
AUXILIAR INFORMÁTICO	113	14,1
AYUDANTE DE FONTANERÍA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACIÓN	25	3,1
AUXILIAR DE CARPINTERIA	13	1,6
OPERACIONES DE CORTINAJE Y COMPLEMENTOS DE DECORACIÓN	2	0,2
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	72	9,0
Total	803	100

Los perfiles menos representados en la muestra son “operaciones de cortinaje y complementos de decoración” (0,2%, 2 alumnos), “auxiliar en operaciones de acabado y pintura” (0,7%, 6 alumnos) y “auxiliar de alojamientos turísticos y catering” (1%, 8 alumnos). De manera gráfica, los alumnos quedan distribuidos en los perfiles profesionales de la siguiente manera:

GRÁFICO N° 8.5
Perfil profesional del alumnado de la muestra



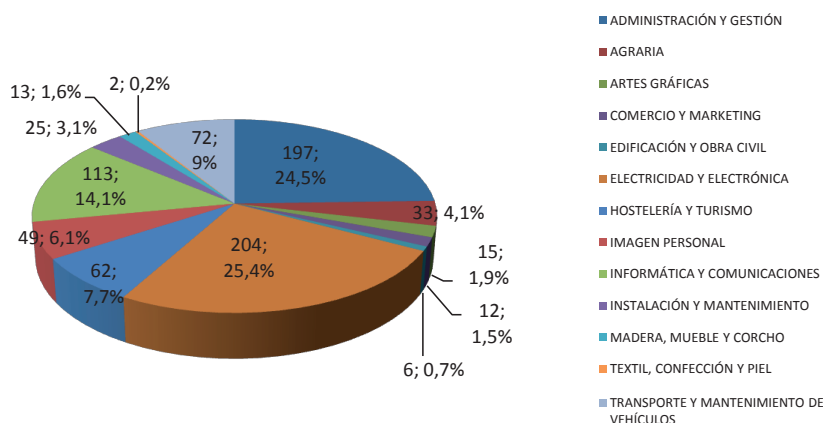
En relación a la familia profesional, “electricidad y electrotécnica” es la más representada en el estudio con el 25,4% de los alumnos, seguido de las familias profesionales de “administración y gestión” (24,5%), “informática y comunicaciones” (14,1%), “transporte y mantenimiento de vehículos” (9%), “hostelería y turismo” (7,7%) e “imagen personal” (6,1%). Los datos se muestran en la siguiente tabla:

TABLA N° 8.6
Familia profesional de los alumnos de la muestra

FAMILIA PROFESIONAL		
Categorías	N	%
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	197	24,5
AGRARIA	33	4,1
ARTES GRÁFICAS	15	1,9
COMERCIO Y MARKETING	12	1,5
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	6	,7
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	204	25,4
HOSTELERÍA Y TURISMO	62	7,7
IMAGEN PERSONAL	49	6,1
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	113	14,1
INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	25	3,1
MADERA, MUEBLE Y CORCHO	13	1,6
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	2	,2
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	72	9,0
Total	803	100

Entre las familias profesionales menos representadas de las ofertadas en los centros de la provincia se encuentran: “textil, confección y piel” (0,2%, 2 alumnos), “edificación y obra civil” (0,7%, 6 alumnos) y “comercio y marketing” (1,5%, 12 alumnos). El siguiente gráfico representa la distribución de los alumnos de la muestra de estudio por familia profesional:

GRÁFICO N° 8.6
Familia profesional del alumnado de la muestra



1.4 REPETICIÓN DE CURSO

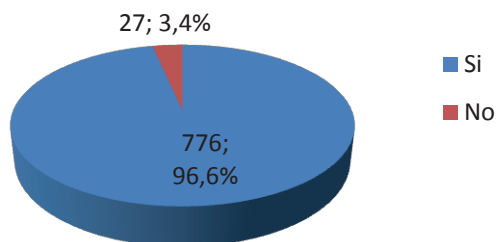
Los datos de la tabla nº 8.7 muestran que el 96,6% de los alumnos encuestados, un total de 776 alumnos de los 803 que han respondido al cuestionario ha repetido en alguna ocasión durante la escolarización obligatoria, en la etapa de primaria o en la ESO.

TABLA Nº 8.7
Repetición de curso del alumnado de la muestra

REPETICIÓN DE CURSO		
Categorías	N	%
Si	776	96,6
No	27	3,4
Total	803	100

De forma clara se expone en el gráfico nº 8.7:

GRÁFICO Nº 8.7
Repetición de curso



La escolarización en la educación primaria alcanza al cien por cien del grupo edad, salvo reducida desescolarización friccional producida por la llegada de menores inmigrantes, la itinerancia de grupos no sedentarios y situaciones familiares excepcionales. Se trata de una etapa que superarán todos los alumnos, sin embargo, en ella empiezan a manifestarse los primeros indicadores de fracaso, entre ellos la repetición (Enguita, Mena y Riviére, 2010).

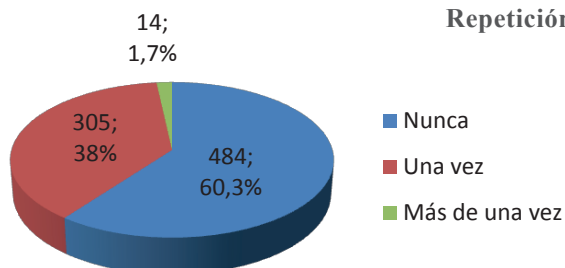
En este sentido, el 38% de los alumnos de la muestra de estudio han repetido curso una vez en la etapa de primaria, y el 1,7% ha repetido más de una vez. La mayoría de alumnos (60,3%) no ha repetido en esta etapa.

TABLA N° 8.8
Repetición de curso en Primaria

REPETICIÓN DE CURSO PRIMARIA		
Categorías	N	%
Nunca	484	60,3
Una vez	305	38,0
Más de una vez	14	1,7
Total	803	100

De los 305 alumnos que han repetido en primaria, un total de 156 (19,4% del total de repetidores y no repetidores) lo ha hecho en sexto curso, 63 alumnos (7,8%) en segundo y 63 en cuarto curso (7,8%).

GRÁFICO N° 8.8
Repetición de curso Primaria



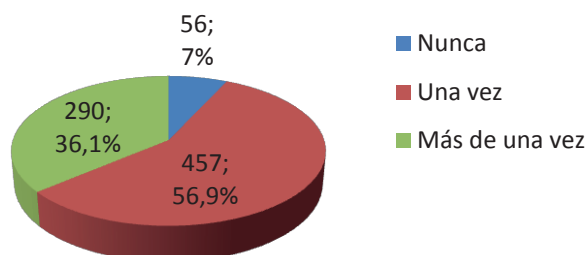
Las cosas cambian al llegar a la ESO, los datos de repetición de curso se disparan en esta etapa educativa. Los datos de la tabla n° 8.9 arrojan los siguientes resultados: el 56,9% de los alumnos de la muestra han repetido una vez en la ESO, el 36,1% más de una vez y tan sólo el 7% no ha repetido. De los que han repetido una vez, el 35,2% (283 del total de alumnos encuestados) lo ha hecho en primero de ESO y el 16,6% (133) en segundo curso. Por otro lado, los alumnos que han repetido más de una vez, el 29,6% (238 del total de alumnos) lo han hecho en primero y segundo curso.

TABLA N° 8.9
Repetición de curso en Secundaria

REPETICIÓN DE CURSO SECUNDARIA		
Categorías	N	%
Nunca	56	7,0
Una vez	457	56,9
Más de una vez	290	36,1
Total	803	100

El gráfico n° 8.9 muestra de forma clara estos datos:

GRÁFICO N° 8.9
Repetición de curso Secundaria



1.5 NIVEL DE FORMACIÓN Y TRABAJO DE LOS PADRES Y MADRES

Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010) destacan que la relación entre los estudios de los padres (refiriéndose a padres y madres) y el fracaso escolar, es clara, en el sentido de que a mayor nivel educativo de los padres, menor es el nivel de fracaso de los hijos. Sin embargo, según estos autores, esta asociación se rompe en los niveles medios (secundaria, bachillerato elemental y superior, y formación profesional). Estos autores utilizan los datos de la encuesta ETEFIL, a la que se ha hecho referencia en la primera parte de este trabajo. Según los mismos, la distribución de los que abandonan el sistema educativo antes de completar la secundaria obligatoria por nivel educativo de los padres es la siguiente: tres cuartas partes de ellos son hijos de padres sin estudios o cuyo máximo nivel alcanzado es la educación secundaria obligatoria y la cuarta parte restante se distribuye entre los otros niveles educativos.

En este sentido, en la investigación que aquí se presenta se detallan los datos en primer lugar del nivel de formación de los padres y en segundo lugar de las madres. En relación al nivel de formación de los padres de los alumnos de PCPI de la provincia de Granada, encuestados y que han contestado a la pregunta pertinente (casi el 97% de los alumnos de la muestra de estudio), una gran mayoría (80,6%) no acabó los estudios obligatorios o el máximo nivel alcanzado fue la educación obligatoria. El 19,4% restante se reparte en el resto de niveles educativos. Del total de los alumnos encuestados, 25 alumnos no ofrecieron información al respecto (tabla n° 8.10):

TABLA N° 8.10
 Nivel de formación de los padres

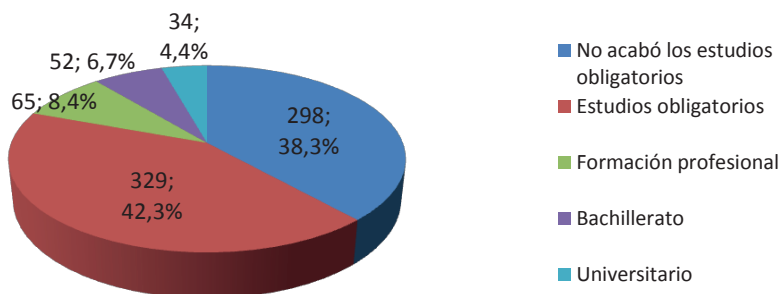
NIVEL FORMACIÓN PADRES		
Categorías	N	%
No acabó los estudios obligatorios	298	38,3
Estudios obligatorios	329	42,3
Formación profesional	65	8,4
Bachillerato	52	6,7
Universitario	34	4,4
Total	803 (25 perdidos)	100

Las características familiares como la categoría socioeconómica (Gamoran, 2001) o el nivel educativo de los padres (Rumberger y Larson, 1998) inciden sobre el rendimiento académico del alumno. Dronkers (2008) expone que durante las últimas décadas parece haberse reducido el efecto de la categoría socioeconómica, extremo que no comparte Gamoran (2001). La situación laboral de los padres también afecta al rendimiento académico de los alumnos (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

En este sentido, el estudio realizado por Casquero y Navaro (2010) pone de manifiesto que existen factores determinantes para que el individuo abandone el sistema educativo relacionados con la orfandad; el tamaño familiar, medido por el número de hermanos menores de 15 años y mayores de 16 años que no estudian, la no actividad del padre, el hecho de que esté parado y que sea un obrero. En sentido inverso, es decir como factores de persistencia en el estudio, actúan el mayor nivel educativo de los padres y el número de hermanos mayores de 16 años que estudian, como indicadores de las preferencias de la familia por la educación.

Los datos quedan representados en el gráfico n° 8.10:

GRÁFICO N° 8.10
 Nivel de formación padres



Según Casquero y Navarro (2010) la persistencia intergeneracional, común a ambos sexos, queda reflejada en un mayor impacto de la educación de la madre en relación a las probabilidades de abandono escolar de sus hijas. Para quienes también resulta decisiva la situación de parado del padre. En relación a los varones, la ausencia del padre en el hogar, o una menor cualificación profesional que representa la ocupación del padre como obrero, también es decisiva.

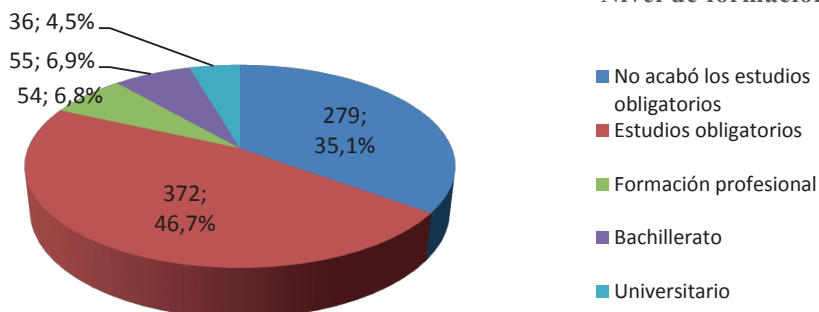
Como se puede observar en la tabla nº el nivel de formación de la madre se distribuye de manera parecida entre los diferentes niveles educativos en relación a los datos obtenidos sobre la formación de los padres. El 81,8% de las madres de los alumnos encuestados, y que contestaron a la pregunta en cuestión (99%), no acabó los estudios obligatorios o alcanzó como máximo el nivel de estudios primarios. El 18,2% restante se distribuye en el resto de niveles. En este caso, 7 alumnos no ofrecen información al respecto. La tabla nº 8.11 recoge estos datos:

TABLA Nº 8.11
Nivel de formación de las madres

NIVEL FORMACIÓN MADRES		
Categorías	N	%
No acabó los estudios obligatorios	279	35,1
Estudios obligatorios	372	46,7
Formación profesional	54	6,8
Bachillerato	55	6,9
Universitario	36	4,5
Total	803 (7 perdidos)	100

Estos datos quedan representados en el gráfico nº 8.11:

GRÁFICO Nº 8.11
Nivel de formación madres



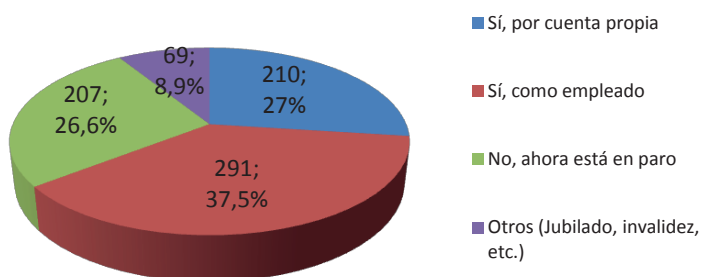
Respecto al trabajo del padre, el 37,5% de los padres, de los alumnos de la muestra que han contestado a la cuestión relativa a la situación laboral (casi un 97%), está trabajando como empleado, seguido del 27% que está trabajando por cuenta propia y el 26,6% que está en paro. Por último, el 8,9% está en otra situación (jubilación, invalidez, etc.). No han respondido a esta cuestión 26 alumnos (tabla nº 8.12). Destaca que la mayoría de los padres en activo realizan tareas de tipo artesanal o manual, es decir aquellas que no requieren de un nivel de estudios elevado, esta es una característica muy comentada por los autores que han realizado investigaciones sobre el fracaso escolar y sus causas, quienes indican que existe una correlación entre ambas variables, como se puede observar en el presente estudio.

TABLA Nº 8.12
Trabajo padre

TRABAJO DE LOS PADRES		
Categorías	N	%
Sí, por cuenta propia	210	27,0
Sí, como empleado	291	37,5
No, ahora está en paro	207	26,6
Otros (Jubilado, invalidez, etc.)	69	8,9
Total	803 (26 perdidos)	100

La gráfica nº 8.12 recoge estos datos:

GRÁFICO Nº 8.12
Trabajo padres



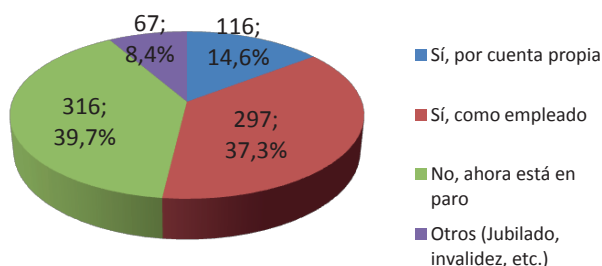
Las cifras son similares en el caso de las madres de los alumnos que han respondido a la cuestión relativa a la situación laboral (99%), en este caso destaca la cifra de madres que se encuentran desempleadas, un 39,7% del total. Seguido del 37,3% de madres que trabajan como empleadas y el 14,6% que trabaja por cuenta propia. El 8,4% tiene otra situación laboral (jubilación, invalidez, etc.) y 7 alumnos no han respondido a esta cuestión. Los datos se pueden observar en la tabla nº 8.13:

TABLA N° 8.13
Trabajo madre

TRABAJO DE LAS MADRES		
Categorías	N	%
Sí, por cuenta propia	116	14,6
Sí, como empleado	297	37,3
No, ahora está en paro	316	39,7
Otros (Jubilado, invalidez, etc.)	67	8,4
Total	803 (7 perdidos)	100

El gráfico n° 8.13 recoge los datos de manera clara:

GRÁFICO N° 8.13
Trabajo madres



La Comisión Europea señala también razones sociales que pueden favorecer el abandono. Quizá la más influyente de éstas es la actitud de la familia. Algunas familias, no sólo las que presentan mayores dificultades económicas o menor formación, no reconocen el valor de la educación y pueden animar a sus hijos directa y voluntariamente, o indirectamente, a la búsqueda de empleo, aunque sea precario; es decir, al abandono temprano de los estudios o la formación. Una influencia en el mismo sentido favorable al abandono pueden ejercerla entornos vecinales con problemas sociales. No obstante, la Comisión resalta que en algunas culturas las familias con bajo nivel socio-económico son incluso más ambiciosas en el nivel educativo de sus hijos que las de nivel socio-económico más elevada (Roca Cobo, 2010).

En resumen, podemos concluir que el alumno tipo que cursa un PCPI es principalmente varón, menor de 18 años, con un historial de fracaso escolar durante la educación obligatoria, la mayoría ha repetido un curso durante la etapa de secundaria. Sus progenitores tienen un bajo nivel de formación y en consecuencia desempeñan un puesto de trabajo poco cualificado o se encuentran en situación de desempleo. En definitiva, el

análisis descriptivo de la muestra arroja todas las características propias de los alumnos en riesgo de exclusión educativa y de una más que posible exclusión social en el futuro.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos de PCPI de la provincia de Granada. En este sentido, se han agrupado los ítems en cuatro grandes dimensiones: 1) Vivencia de la escolaridad desde el PCPI, 2) Visión de los alumnos sobre la organización modular del programa, 3) Causas del fracaso escolar y 4) Perspectivas de futuro de los alumnos.

2 VIVENCIA DE LA ESCOLARIDAD DESDE EL PCPI

Los resultados de un estudio llevado a cabo por Aramendi y Vega (2013) sobre la perspectiva del alumnado de PCPI del País Vasco acerca del programa, indican que el alumnado que asiste a los Programas de Cualificación Profesional Inicial se muestra satisfecho con la forma de trabajar en este tipo de programas. Esta satisfacción va estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias relacionales (aprender a resolver conflictos, fomento del clima de confianza por parte de los docentes), el área laboral (aprender un oficio), los procesos de enseñanza y aprendizaje (prácticos, activos y útiles para la vida), la tutoría y los procesos de orientación (aprender comportamientos, ayuda para tomar decisiones de futuro) y las pautas y hábitos vinculados con la salud (aprender a vivir de forma sana y saludable).

En la primera dimensión de análisis se presentan los datos relativos a la vivencia de la escolaridad desde el PCPI, es decir, los ítems que se analizan en esta dimensión están encaminados a conocer la visión del alumno de PCPI sobre este programa en comparación con las vivencias de la escolaridad en la etapa de educación secundaria. La tabla nº 8.14 recoge los datos de forma clara:

TABLA Nº 8.14
Vivencia de la escolaridad desde el PCPI

Categorías	VALORACIÓN				M	SD
	MUY EN DESACUERDO (1)	EN DESACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	TOTALMENTE DE ACUERDO (4)		
1. El PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO	29 (3,6)	61 (7,6)	375 (46,7)	338 (42,1)	3,27	0,753
2. Desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender	17 (2,1)	65 (8,1)	352 (43,8)	369 (46,0)	3,34	0,716
3. Los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer	17 (2,1)	77 (9,6)	361 (45,0)	348 (43,3)	3,29	0,726
4. Los/as profesores/as de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO	32 (4,0)	73 (9,1)	315 (39,3)	382 (47,6)	3,30	0,796

5. Le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI	12 (1,5)	73 (9,1)	403 (50,2)	314 (39,2)	3,27	0,658
6. En el PCPI me siento mejor como estudiante	25 (3,1)	74 (9,2)	378 (47,1)	326 (40,6)	3,25	0,748
7. En el PCPI me siento más capaz de aprender	14 (1,7)	64 (8,0)	343 (42,7)	382 (47,6)	3,36	0,704
8. Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas	64 (8,0)	158 (19,7)	313 (39,0)	268 (33,4)	2,98	0,922
9. Nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO	121 (15,1)	277 (34,5)	257 (32,0)	148 (18,4)	2,54	0,959
10. Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros/as que estudian la ESO	40 (5,0)	107 (13,3)	276 (34,4)	380 (47,3)	3,24	0,865
11. El Profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades	13 (1,6)	49 (6,1)	351 (43,8)	388 (48,4)	3,44	1,585
12. Tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro	403 (50,2)	195 (24,3)	130 (16,2)	75 (9,3)	1,85	1,007

La mayoría de los diagnósticos realizados en torno a las condiciones de ingreso del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial han constatado las grandes carencias que sufren éstos en varios ámbitos de su desarrollo personal, académico y social (Aramendi y Vega, 2013). Como apunta Jiménez (1999), la desmotivación, la falta de hábitos de estudio, el bajo nivel de lectura comprensiva, los escasos recursos de vocabulario, la conflictividad y la apatía son barreras que condicionan la labor del profesorado en este tipo de programas. Las precarias condiciones de entrada del alumnado confirma el divorcio existente entre éstos y los docentes de la ESO.

Afortunadamente, para algunos alumnos las cosas comienzan a cambiar en su ingreso en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Las nuevas sensaciones percibidas son a menudo determinantes a la hora de cambiar su actitud. El éxito del docente de los PCPI tiene como factor clave la nueva concepción de su rol profesional. La confianza y la comprensión en la relación personal hacen mejorar la actitud del alumnado de estos programas. En este sentido, los datos obtenidos en relación de la vivencia de la escolaridad del alumno desde una perspectiva comparada con los PCPI son los siguientes:

La mayoría de los alumnos del programa (88,8%)¹ considera que en el PCPI aprende mejor que en la clase ordinaria de ESO (ítem 1). La puntuación media de este ítem es de 3,27. Pero no sólo consideran que aprenden mejor desde que están en el programa de cualificación profesional inicial sino que el 89,8% de los alumnos encuestados está más interesado en aprender desde que está en el PCPI, con una media de respuesta de 3,34 puntos para el ítem 2.

¹Hace referencia a la suma de los alumnos que están “totalmente de acuerdo” (42,1%) o “de acuerdo” (46,7%), este criterio se ha seguido en todo el análisis descriptivo de los resultados de los datos obtenidos del cuestionario dirigido a los alumnos.

El 88,3% de la muestra de estudio opina que los contenidos y actividades que tienen que realizar en el programa parece que son más fáciles de entender y hacer. La media de respuesta del ítem 3 es de 3,29 entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

En relación al ítem 4, el 86,9% estima que los profesores de PCPI le presta más atención y ayuda que los profesores de la ESO. Es un dato a destacar que la gran mayoría de los alumnos considere que el profesorado de PCPI realiza una atención más individualizada (la media de respuestas es de 3,30). En este sentido, el 92,2% afirma que el profesorado de PCPI le ayuda cuando tiene dificultades (ítem 11). La media es de 3,44.

Y no sólo esto, el 89,4% (media de 3,27 puntos) de los alumnos le encuentra más sentido a lo que tiene que aprender desde que está en el programa (ítem 5). En este sentido, el estudio realizado por Aramendi y Vega (2013) hace referencia que el alumnado que cursa sus estudios en los Programas de Cualificación Profesional Inicial considera que la ESO debe mejorar bastante en cuanto a estrategias de enseñanza. La califican de aburrida y teórica. El alumnado participante en el estudio de estos investigadores afirma que en los PCPI se fomenta la utilidad de lo aprendido, los vínculos con la vida diaria, las técnicas para aprender un oficio y los ejercicios prácticos en clase.

En relación a cómo se sienten los alumnos (ítem 6), el 87,7% de los encuestados considera que desde que está en el programa se siente mejor como estudiante, con una media de respuesta de 3,25 puntos.

En este sentido, el 90,3% (media de 3,36) se siente más capaz de aprender desde que está en el PCPI (ítem 7).

Otro estudio llevado a cabo por estos mismos investigadores (Aramendi, Vega y Santiago, 2011), en el País Vasco, con el objetivo de describir y comparar las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC), pone de manifiesto que el alumnado de los PCPI considera que el profesorado los ayuda a comprender mejor los temas de estudio, los evalúa de forma justa, los orienta para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los anima y motiva a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les da pautas, impulsa el buen ambiente en clase y los anima cuando hacen mal las tareas.

Con respecto al ítem 8, el 72,4% piensa que si en la ESO hubiera tenido el apoyo y la atención que ahora se le ofrece en el programa, podría haber ido aprobando sin mayores problemas. No obstante, un 19,7%, que supone un total de 158 alumnos de la muestra, no cree que este sea el motivo de su fracaso.

El estudio de Aramendi y Vega (2013) viene a reafirmar este ítem: la metodología activa y práctica y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa en la ESO. El profesorado de los PCPI “no pasa de ellos”.

Existe división de opiniones en relación al ítem 9 “Nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO”. El 49,6% no está de acuerdo con esta afirmación frente al 50,4% que si está de acuerdo. La media es de 2,54 puntos.

La mayoría de los alumnos (81,7%) se considera igual de inteligente que la mayoría de compañeros que estudian en la ESO. Destaca el 18,3% (147 casos) que no se considera igual de inteligente. La puntuación media de respuesta del ítem 10 es de 3,24.

Casi tres cuartas partes de la muestra de estudio (74,5%) no se siente marginado desde su incorporación en el PCPI, con respecto a los demás alumnos del centro educativo (ítem 12). El 25,5% restante (205 casos) se considera marginado desde que forma parte de este programa. La media es de 1,85 puntos.

En resumen los alumnos de PCPI se consideran mejor atendidos por parte del profesorado y por tanto más motivados que en la etapa previa, cuando estaban cursando la enseñanza obligatoria, es por este motivo que se sienten más capaces para aprender las materias y realizar las actividades, probablemente porque consideran que los contenidos son más fáciles de aprender y, sobre todo, más cercanos a sus intereses, especialmente durante el primer curso, pues los módulos están directamente relacionados con el perfil profesional del programa. Destacar que cuando el alumno se siente motivado, bien atendido y capaz, se considera igual de inteligente que sus antiguos compañeros de la ESO y, por tanto, no marginado.

3 VISION DE LOS ALUMNOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN MODULAR DEL PROGRAMA

En esta dimensión de análisis se presentan los resultados en relación a la estructura y organización modular del programa. Es de interés para el estudio conocer qué opinión tienen los alumnos sobre el módulo de formación en centros de trabajo (prácticas en empresas relacionadas con el perfil profesional del PCPI), sobre el primer curso del programa, la importancia del segundo curso y el grado de dificultad de cada uno de ellos.

La tabla nº 8.15 recoge estos datos:

Opinión del alumnado de la muestra de estudio sobre los módulos de PCPI

Categorías	VALORACIÓN				M	SD
	MUY EN DESACUE RDO (1)	EN DESACUE RDO (2)	DE ACUERDO (3)	TOTALME NTE DE ACUERDO (4)		
13. Me parece muy importante el Módulo de Formación en Centros de Trabajo	18 (2,2)	43 (5,4)	314 (39,1)	428 (53,3)	3,43	0,698
14. Si cursas segundo de PCPI: El primer curso me parece mucho más interesante que el segundo	20 (6,5)	53 (17,2)	93 (30,1)	143 (46,3)	3,16	0,933
15. Los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación	29 (3,6)	112 (15,2)	426 (53,1)	225 (28,1)	3,06	0,758
16. Si cursas segundo de PCPI: El segundo curso es más complicado que el primero	11 (3,6)	32 (10,4)	89 (28,8)	177 (57,3)	3,40	0,814

En relación al ítem número 13, el 92,4% de los alumnos de la muestra de estudio considera muy importante el módulo de formación en centros de trabajo, con una puntuación media de respuesta de 3,43.

El ítem 14 y 16 está dirigido a los alumnos de segundo de PCPI puesto que son los alumnos en disposición de comparar ambos cursos. Con respecto al ítem 14, el 76,4% de los alumnos piensa que es mucho más interesante el primer curso que el segundo, pues el 86,1% de los alumnos consideran que el segundo curso es más complicado que el primero. La media de las respuestas a este ítem es de 3,16 puntos. No obstante, aunque la dificultad del segundo curso sea mayor (según la opinión de los alumnos de segundo), el 81,2% de los alumnos de toda la muestra (tanto de primero como de segundo) opinan que los módulos voluntarios son muy importantes para su formación.

El estudio realizado por Aramendi y Vega (2013) indica que los estudiantes otorgan puntuaciones elevadas a la mayoría de los aspectos que se trabajan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En su opinión, en estos programas se les enseña, fundamentalmente, a aprender un oficio, a respetar las normas de trabajo, a respetar a los demás compañeros y compañeras y docentes, a utilizar la tecnología de manera responsable, a relacionarse con los demás, a conocer los derechos y obligaciones del ciudadano y ciudadana, a adquirir cultura general, sentirse a gusto consigo mismo, a resolver conflictos, a obtener información sobre posibles ofertas de trabajo, a respetar el medio ambiente y a vivir de manera sana y saludable. En resumen, los proyectos curriculares de los Programas de Cualificación Profesional Inicial impulsan fundamentalmente ámbitos vinculados con el área laboral, la dimensión relacional, la cultura básica y la salud.

Está claro que cuando el alumno está cursando el primer año del programa, es decir los módulos obligatorios, está más motivado que cuando se encuentra en el segundo

curso puesto que el primero está directamente relacionado con el perfil profesional y el segundo curso está más relacionado con las materias instrumentales necesarias para la obtención del título de ESO, por tanto el alumno ya ha abandonado el taller y las prácticas de empresas y vuelven al aula. No obstante, la mayoría reconoce que los módulos voluntarios del segundo curso son muy importantes para su formación.

4 MOTIVACIONES Y CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

El citado estudio realizado por Fernández Enguita, Mena y Riviére en 2010 pone de manifiesto la influencia que ejerce el entorno en general y la familia en particular a la hora de fijar las expectativas académicas. Comentan que la clave es la presión para no destacar, no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de las relaciones de cada alumno.

TABLA Nº 8.16
Motivaciones y causas del fracaso escolar

Categorías	VALORACIÓN				M	SD
	MUY EN DESACUERDO (1)	EN DESACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	TOTAL MENTE DE ACUERDO (4)		
17. Estás en este PCPI porque no te gusta mucho estudiar	93 (11,7)	168 (20,9)	324 (40,3)	218 (27,1)	2,83	0,957
18. Estás en el PCPI porque no te has esforzado lo que es suficiente en el estudio	49 (6,1)	91 (11,3)	355 (44,2)	308 (38,4)	3,15	0,848
19. Tu familia o tutores se interesan mucho porque vayas bien en los estudios	26 (3,2)	66 (8,2)	237 (29,5)	474 (59,0)	3,44	0,778
20. La mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto	106 (13,2)	237 (29,5)	291 (36,2)	169 (21,0)	2,65	0,956
21. Crees que no vales para estudiar	230 (28,6)	271 (33,7)	186 (23,2)	116 (14,4)	2,23	1,021

En la investigación que aquí se presenta, la mayoría de alumnos de la muestra de estudio (88,5%) considera que su familia (o tutores) se interesan mucho porque vayan bien en los estudios (media del ítem 19 de 3,44 puntos).

En relación al ítem número 20, el 57,2% de los alumnos encuestados afirma que “la mayoría de sus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto”, frente al 42,7% de alumnos que no está de acuerdo con este ítem. La media se sitúa cercana a “de acuerdo” con 2,65 puntos. Este dato refleja en este sentido, la influencia del grupo de iguales en los jóvenes de estas edades.

Destaca los resultados obtenidos en relación al ítem 21 puesto que un 37,6% de los alumnos, lo que supone un total de 302 alumnos de la muestra, tiene la creencia de que no vale para estudiar. Un dato muy significativo que evidencia la fuerte influencia que ejercen un autoconcepto negativo y una baja autoestima en los alumnos (media de respuesta de 2,23 puntos cercano a “de acuerdo” con el ítem). No obstante, el 62,3% no está de acuerdo

con este ítem.

En este sentido, el 67,4% cree estar en el PCPI porque no le gusta mucho estudiar. El 32,6% restante no está de acuerdo con el ítem, situándose la media en 2,83 puntos. Desde esta perspectiva, el 82,4% reconoce que está en el programa porque no se ha esforzado lo suficiente en el estudio (ítem 18). La media de este ítem es de 3,15.

La conclusión que podemos obtener de esta dimensión de estudio es que los jóvenes se sienten más influenciados por el grupo de amigos que por los padres y tutores, lo que ejerce una influencia negativa cuando el grupo al que pertenece no reconoce la importancia de la formación académica. De hecho, la mayoría de los alumnos piensan que están capacitados para estudiar y que el fracaso en la etapa anterior probablemente se debe más a una cuestión de desinterés y desmotivación, o lo que es lo mismo de actitud, que a una falta de capacidad o de aptitud.

5 PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LOS ALUMNOS

Las perspectivas académicas son un factor de motivación percibido como fundamental. Están marcadas por el grupo de pares (a fin de no destacar ni para bien ni para mal) y, en menor medida, por la familia, pero se redefinen con la experiencia educativa, sobre todo con los retrasos que acumulan esfuerzos pendientes. Estos se agrava al darse cuenta de que lo obligatorio no es suficiente y deberían seguir estudiando (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). En este sentido, la última dimensión de análisis está relacionada con las perspectivas de futuro de los alumnos de la muestra de estudio. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla nº 8.17:

TABLA Nº 8.17
Expectativas de futuro del alumnado de la muestra de estudio

Categorías	VALORACIÓN				M	SD
	MUY EN DESACUERDO (1)	EN DESACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	TOTAL MENTE DE ACUERDO (4)		
22. Si cursas primero de PCPI: Voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO	42 (8,5)	50 (10,1)	11 (22,5)	291 (58,6)	3,32	0,965
23. Cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo	122 (15,2)	160 (20,0)	230 (28,7)	290 (36,2)	2,86	1,073
24. Cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio	62 (7,7)	142 (17,7)	266 (33,1)	332 (41,3)	3,12	1,417
25. Considero que el PCPI me capacita para poder trabajar	34 (4,2)	117 (14,6)	384 (47,8)	268 (33,4)	3,10	0,799
26. Me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado	97 (12,1)	172 (21,4)	290 (36,1)	244 (30,4)	2,85	0,990
27. Me gustaría trabajar en cualquier oficio aunque sea de otra familia profesional	44 (5,5)	151 (18,8)	361 (45,0)	247 (30,8)	3,01	0,846
28. Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando	87 (10,8)	131 (16,3)	276 (34,4)	309 (38,5)	3,00	0,991
29. No me interesa demasiado seguir estudiando	343 (42,7)	253 (31,5)	136 (16,9)	71 (8,8)	1,92	0,972

Si se observa la tabla anterior, en el ítem 22 se pregunta a los alumnos de primero por el interés en continuar con el segundo curso del programa. El 58,6% de los alumnos de primero está totalmente de acuerdo con la afirmación “voy a continuar con el segundo año para obtener el título de ESO”. El 22,5% está de acuerdo y el 18,6% restante no piensa continuar con el segundo curso del programa. En este caso la media es de 3,32, entre de acuerdo y totalmente de acuerdo, es decir, la mayoría de los alumnos de primero tiene la intención de continuar en el PCPI.

En relación al ítem 23, el 64,9% tiene la intención de acceder al mundo laboral tras conseguir el título de ESO (totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación “cuando obtenga el título de ESO mi intención es buscar trabajo”). El 35,1% restante no está interesado en conseguir un trabajo una vez finalizado el programa con éxito. La media se sitúa en 2,86, cercana a de acuerdo.

En este sentido, el ítem 25 está relacionado con la preparación del programa para acceder al mundo laboral. La gran mayoría (81,2%) de los alumnos encuestados considera que el PCPI le capacita para poder trabajar (3,10 puntos de media). Además, más de la mitad de los alumnos (66,5%) le gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que se ha formado (la media del ítem 26 es de 2,85). Llama la atención que un 34,5% de los alumnos no está de acuerdo con este ítem.

No obstante, la mayoría de alumnos (75,8%) quiere trabajar en cualquier oficio (ítem 27) independientemente de la familia profesional. La media se sitúa en 3,01 puntos. Por otro lado, también se preguntó por la intención de acceder a un ciclo de grado medio tras conseguir el título de la ESO (ítem 24). El 74,4% está interesado en continuar con su formación en un ciclo formativo frente al 25,4% que no tiene intención de continuar con su formación en un ciclo. La media es de 3,12.

Destaca el alto número de alumnos de PCPI interesado en continuar estudiando al finalizar el programa (72,9% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem 28). El 27,1% restante no está de acuerdo con esta afirmación. En este sentido, una cuarta parte de los encuestados (25,7%) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem 29 “no me interesa demasiado seguir estudiando”, frente al 74,2% restante que está en desacuerdo.

En definitiva, la mayoría de los alumnos encuestados está interesado en continuar estudiando para obtener el título de graduado en ESO, es decir desean cursar el segundo año, esto es todo un logro del PCPI ante alumnos que parten de una gran desmotivación derivada del fracaso en la etapa anterior, pero lo que más destaca es el hecho de que la mayoría tiene intención de continuar formándose, en un ciclo formativo de grado medio relacionado con el perfil profesional del PCPI, con el objetivo de acceder al mundo laboral y poder desempeñar un puesto de trabajo relacionado con las competencias profesionales adquiridas.

El análisis de las variables independientes de los alumnos encuestados muestra las características típicas de los alumnos de los PCPI. A modo de resumen podemos afirmar que en su mayoría son hombres, pues la mujer alcanza la madurez antes y tiene más habilidades lingüísticas lo que les facilita el aprendizaje. Son principalmente menores de 18 años, pues a pesar de que la mayoría piensa seguir estudiando y cursando módulos superiores, hay un cierto porcentaje de alumnos que abandonan tras el primer curso y una vez alcanzada la mayoría de edad que proporciona una cierta independencia respecto de las decisiones de sus progenitores. Se comprueba que otro factor decisivo de la exclusión educativa es el nivel de formación de los progenitores, la mayoría son hijos de padres poco formados que desempeñan trabajos poco cualificados. Por último destacar que el alumno valora muy positivamente el PCPI porque se siente más valorado, capacitado e interesado en los contenidos de los mismos, y porque valora sobre todo la formación que reciben de cara al mundo laboral.

CAPÍTULO 9

**DIMENSIONES SIGNIFICATIVAS DE LA VISIÓN DEL
DOCENTE SOBRE EL PROGRAMA**

- 1.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR TIPO DE CENTRO
- 2.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO
- 3.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD
- 4.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
TITULACIÓN ACADÉMICA
- 5.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
SITUACIÓN LABORAL
- 6.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR MÓDULO PCPI
- 7.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR EXPERIENCIA PROFESIONAL
- 8.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR EXPERIENCIA DOCENTE PCPI/PGS
- 9.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR CURSO IMPARTIDO

Este capítulo constituye un complemento al que con anterioridad ha mostrado la opinión de los profesores en relación a los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada. En este sentido, los resultados mostrados tratan de encontrar relaciones significativas entre las diferentes variables independientes (tipo de centro, edad, sexo, cargo, etc.) con el resto de variables dependientes analizadas (ítems). Esto significa, extraer una información específica que afianza y complementa lo manifestado en los anteriores capítulos descriptivos. Para ello, se analizan los datos obtenidos en cada una de las tablas de contingencias generadas estadísticamente como significativas, haciendo especial hincapié en la interpretación de la información a las estadísticamente muy significativas partiendo de las diferencias y similitudes en relación a los porcentajes más altos (análisis horizontal).

1 RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Tipo de Centro” con los diferentes ítems del cuestionario dirigido al profesorado de PCPI (tabla nº 9.1).

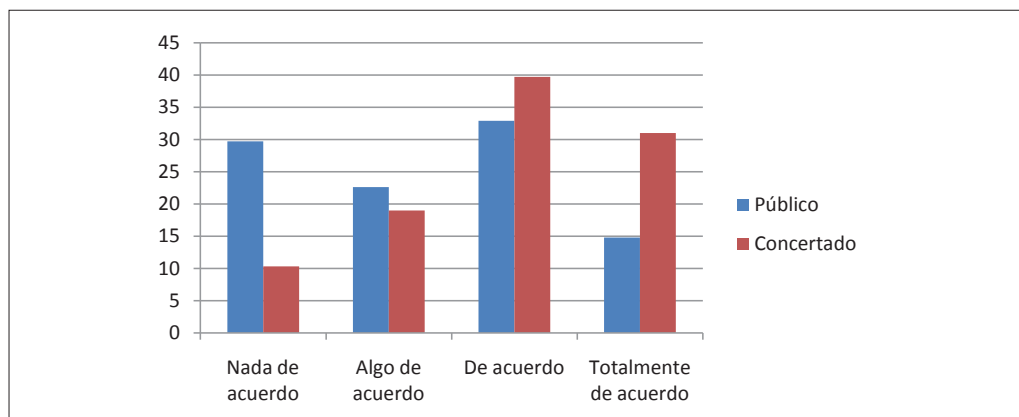
TABLA Nº 9.1
Contingencias variable tipo de centro

Variable Tipo de centro	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 26	7,974 ^a	0,047
Ítem 32	9,132 ^a	0,028
Ítem 44	7,962 ^a	0,047
Ítem 47*	13,022 ^a	,005 *
Ítem 48	11,183 ^a	0,011
Ítem 49	8,235 ^a	0,041
Ítem 51	10,805 ^a	0,013
Ítem 52	8,406 ^a	0,038
Ítem 55*	25,398 ^a	,000 *

En la interpretación del ítem 47 cabe destacar una relación estadísticamente muy significativa entre el “tipo de centro” y la afirmación “durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado en riesgo de fracaso escolar”. Como se observa en el gráfico nº 9.1, el porcentaje de profesores pertenecientes a centros públicos que afirma no haber tenido la oportunidad de acceder a formación específica en relación al trabajo con el alumnado del

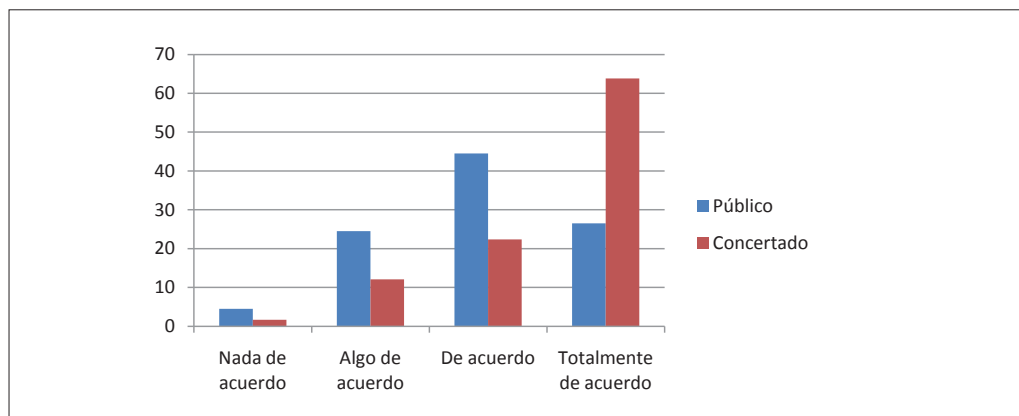
programa es mayor que el porcentaje de profesores de centros concertados. No obstante, en ambos casos los profesores manifiestan haber tenido la oportunidad de formarse para mejorar la atención de los alumnos en riesgo de fracaso.

GRÁFICO N° 9.1
Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 47



En relación al ítem 55 “el centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes del PCPI” se observa una relación muy significativa con la variable “tipo de centro”. Un mayor porcentaje de profesores pertenecientes a centros concertados considera que el centro mantiene una relación frecuente con los padres de los alumnos del programa. Los datos arrojados del análisis de contingencias evidencian que la implicación de las familias de los estudiantes es mayor en el caso de los centros concertados que en los públicos. No obstante, como se puede apreciar en el siguiente gráfico, los profesores perciben una elevada participación y colaboración de las familias de estos estudiantes independientemente del tipo de centro.

GRÁFICO N° 9.2
Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 55



A continuación, se analizan otros ítems estadísticamente significativos:

En relación al ítem 26 “los criterios de adscripción del alumnado al Programa han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro” se observa una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “tipo de centro”. En este caso, el profesorado de los centros concertados que han participado en el estudio afirman estar más de acuerdo con este ítem. No obstante, el porcentaje de profesores que no está de acuerdo con esta variable es similar.

Del análisis realizado de la variable dependiente (ítem 32) “el profesorado ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumnado” se deriva una asociación significativa con la variable independiente “tipo de centro”. La mayoría de los profesores afirma que se ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumno del programa, independientemente del tipo de centro al que pertenezca.

En la información extraída de la variable dependiente “los recursos de que se dispone son suficientes para el desarrollo de las clases” que se corresponde con el ítem 44, se observa una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “tipo de centro”. La mayoría de los profesores de centros concertados está totalmente de acuerdo y la mayoría de los profesores de centro públicos está de acuerdo con el ítem.

En cuanto al ítem 48 “de forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas”, se observa una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “tipo de centro”. El porcentaje de profesores que no han sentido la necesidad de recibir formación es mayor en las respuestas de los profesores de centros públicos. Sin embargo la mayoría de los profesores, independientemente del tipo de centro, está de acuerdo con esta variable dependiente.

La información derivada del ítem 49 manifiesta una asociación significativa entre el tipo de centro y la variable “participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades” y el. Si se analiza y se profundiza con detenimiento, los profesores de centros públicos han participado menos en grupos de trabajo en relación al programa y las características de su alumnado.

El análisis de la opinión extraída del cuestionario dirigido al profesorado manifiesta una asociación significativa entre la variable independiente “tipo de centro” y la dependiente “el PCPI en el que usted enseña está bien integrado en la vida del centro” (ítem 51). En este sentido, en base a las declaraciones de los profesores, se observa que en los

centros concertados el programa está más integrado que en los centros públicos.

Por último, existe una relación estadísticamente significativa entre esta variable independiente y el ítem 52. La mayoría de los profesores, tanto de centros públicos como de centros concertados de la muestra de estudio, afirman que “se analiza el funcionamiento del Programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos”.

2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO

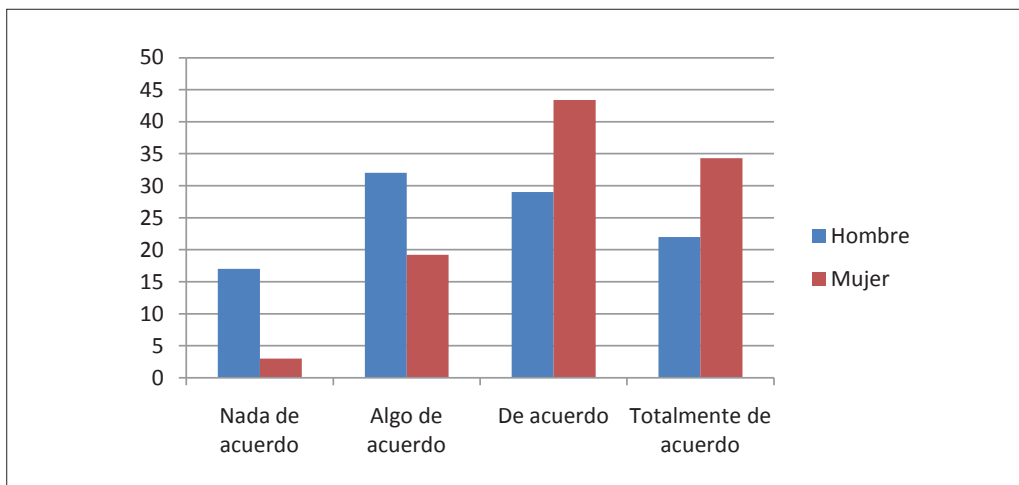
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente sexo con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes (tabla n° 9.2):

TABLA N° 9.2
Contingencias variable sexo

Variable Sexo	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	9,914 ^a	,019
Ítem 2	9,814 ^a	,020
Ítem 3	11,006 ^a	,012
Ítem 4*	28,447 ^a	,000*
Ítem 5*	21,681 ^a	,000*
Ítem 6*	19,478 ^a	,000*
Ítem 7*	16,713 ^a	,001*
Ítem 11*	19,317 ^a	,001*
Ítem 12	10,726 ^a	,013
Ítem 13	8,088 ^a	,044
Ítem 26	10,054 ^a	,018
Ítem 28*	23,025 ^a	,000*
Ítem 29*	12,939 ^a	,005*

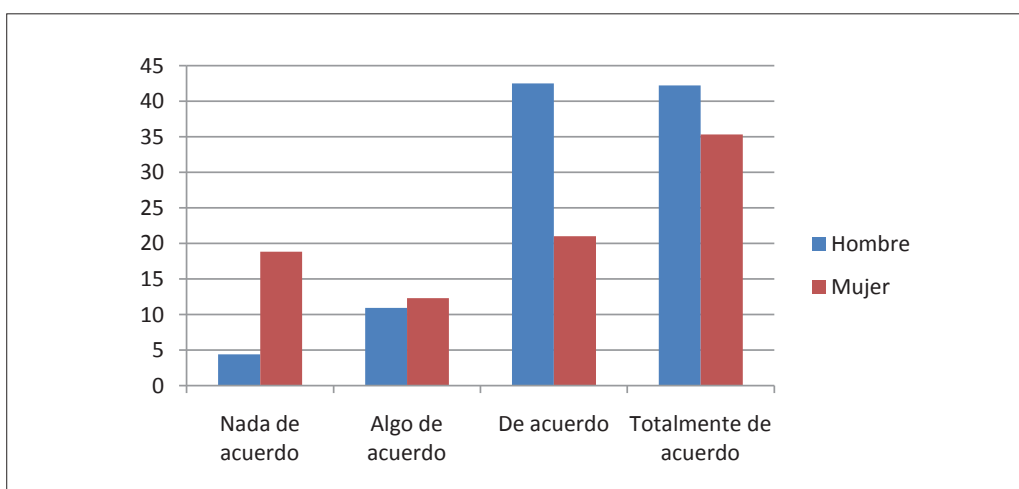
La información extraída del análisis de la variable dependiente denominada “de forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas” (ítem 48), señala una relación estadísticamente muy significativa con el “sexo” de los profesores. En este sentido, el porcentaje de profesores que considera que no ha sentido tal necesidad es mayor que el de las profesoras. Las profesoras han sentido la necesidad de acudir de manera voluntaria a recibir formación para mejorar la atención proporcionada a sus alumnos. Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

GRÁFICO N° 9.3
Análisis de contingencias sexo-ítem 48



En relación a la variable correspondiente al ítem 56 “como profesor/a que trabaja en el programa, se siente bien valorado, reconocido y apoyado por los demás docentes”, se observa una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “sexo”. Como se muestra en el gráfico n° 9.4, el porcentaje de profesoras que están de acuerdo o totalmente de acuerdo es mayor que el de profesores. Es decir, las profesoras afirman sentirse más valoradas, reconocidas y apoyadas por el resto de profesores del centro.

GRÁFICO N° 9.4
Análisis de contingencias sexo-ítem 56



Además se analizan el resto de ítems estadísticamente significativos en relación a la variable independientes “sexo”.

En relación a la información referida de la variable dependiente “este programa me parece efectivo para que el alumno obtenga el título de Graduado en ESO”, en primer lugar, se encuentra una asociación estadísticamente significativa con la variable “sexo”. Por otra parte, cabe destacar que las profesoras están más en desacuerdo que los profesores con el segundo ítem. No obstante la mayoría de profesores y profesoras del programa considera el PCPI una herramienta eficaz para que su alumnado obtenga la titulación básica.

La información dada por la variable “el alumno tiene menos motivación e interés pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria” (ítem 15) manifiesta una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “sexo”. La mayoría de los profesores y profesoras están de acuerdo con este ítem, no obstante, el porcentaje de valoración de los que están totalmente de acuerdo es mayor en el caso de las profesoras.

Respecto al ítem 32, la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de contingencias muestra una relación significativa entre el “sexo” y la variable dependiente “el profesorado ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumnado”. Prácticamente el conjunto del profesorado tanto hombres como mujeres, afirma realizar una evaluación al inicio del programa. Sin embargo, el porcentaje de respuestas de la valoración totalmente de acuerdo es mayor en las profesoras.

Siguiendo la misma tónica argumentativa, en la variable dependiente correspondiente al ítem 34, se observa una asociación significativa entre el “sexo” de los profesores encuestados y “el diseño del Programa se elaboró exclusivamente por el profesorado”. El porcentaje de valoración nada de acuerdo es similar en las respuestas de los profesores y profesoras del programa. Aunque las profesoras están más de acuerdo en afirmar que el programa del PCPI se elaboró por el propio profesorado.

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente “los recursos de que se dispone son suficientes para el desarrollo de las clases”, se señala una asociación significativa entre el ítem correspondiente a esta variable, en este caso, el ítem 44, con la variable “sexo”. En este sentido, son más las profesoras que afirman disponer de recursos para desarrollar sus clases.

En el análisis de la variable dependiente que se corresponde con el ítem 45, se ha observado que existe una relación significativa entre el “sexo” y la afirmación “en su centro se dispone de recursos suficientes para trabajar con su alumnado”. La mayoría de

profesores y profesoras considera que dispone de los recursos suficientes en su centro y aula en concreto para trabajar con sus alumnos.

Por último, el análisis de la variable correspondiente al ítem 53, señala una relación significativa entre el “sexo” y la premisa de que “en el centro existe el principio general de recurrir al Programa sólo cuando se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria”. La mayoría de los profesores y profesoras están de acuerdo con esta afirmación.

3 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD

Los resultados obtenidos del análisis de contingencias según la variable independiente “edad” con las diferentes variables dependientes, se recogen en la tabla nº 9.3:

TABLA Nº 9.3
Contingencias variable edad

Variable Edad	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 18	22,398 ^a	,033

Del análisis de contingencias realizado se desprende una asociación significativa entre la variable independiente “edad” y el ítem 8 (variable dependiente) “estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se seleccionara mejor los contenidos o competencias claves”.

En este sentido, la mayoría de los profesores de todos los intervalos de edad “menos de 30”, “entre 30 y 40”, “entre 41 y 50”, “entre 51 y 60”, y “más de 60”, no está de acuerdo con esta afirmación.

4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TITULACIÓN ACADÉMICA

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias según la variable independiente “titulación académica” de los profesores de la muestra de estudio con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

TABLA N° 9.4
Contingencias variable titulación académica

Variable Titulación	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 35	16,180 ^a	,013
Ítem 41	15,106 ^a	,019
Ítem 49	15,875 ^a	,014

La interpretación de la primera de las variables de la tabla anterior presenta una asociación significativa entre la “titulación académica” del profesorado del estudio y la variable “el diseño del Programa se elaboró por el profesorado con la colaboración del orientador”. Los profesores técnicos encargados de impartir su docencia en los módulos específicos del programa son los que presentan un mayor porcentaje en desacuerdo con esta afirmación. No obstante la mayoría de los profesores licenciados y diplomados opinan de la misma forma.

El análisis del ítem 41 señala una relación muy significativa entre la “titulación académica” de los profesores encuestados y la afirmación “en el segundo curso, se procura cambiar la metodología y el apoyo personalizado (respecto al aula ordinaria)”. La mayoría de los profesores está de acuerdo con esta afirmación.

Por último, del análisis de la variable dependiente correspondiente al ítem 49, se ha observado que existe una asociación significativa entre la “titulación académica” de los profesores y la afirmación “participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades”. En este sentido, son los profesores diplomados, que se encargan de los módulos de formación general del programa, los que han participado de grupos de trabajo en el centro o entre centros.

5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SITUACIÓN LABORAL

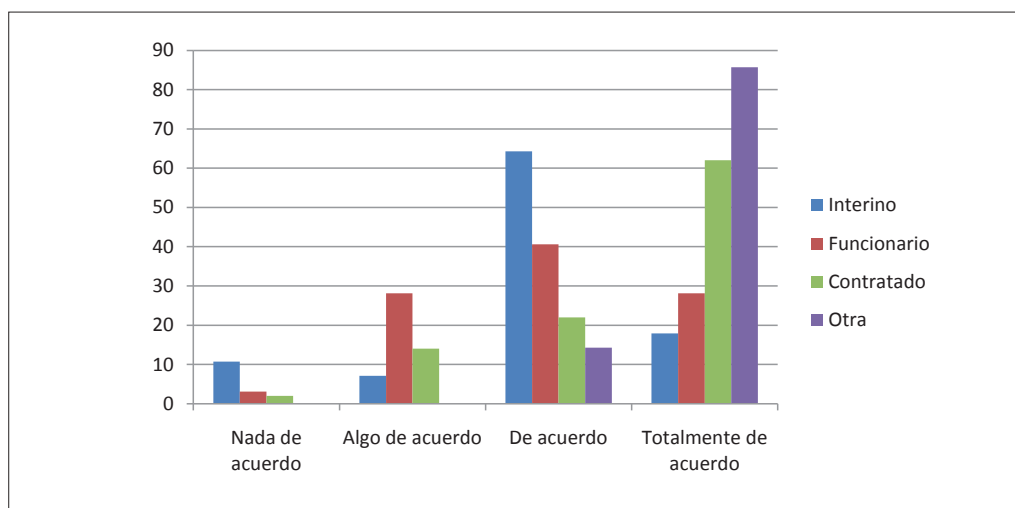
Del análisis de contingencias en relación a la variable independiente “situación laboral” de los profesores del programa, se han obtenido relaciones significativas con los siguientes ítems:

TABLA N° 9.5
Contingencias variable situación laboral

Variable Situación laboral	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	16,978 ^a	,049
Ítem 3	17,938 ^a	,036
Ítem 10	21,848 ^a	,009
Ítem 26	19,344 ^a	,022
Ítem 36	17,801 ^a	,038
Ítem 46	20,679 ^a	,014
Ítem 47	19,246 ^a	,023
Ítem 48	17,109 ^a	,047
Ítem 51	19,681 ^a	,020
Ítem 52	19,620 ^a	,020
Ítem 55*	40,863 ^a	,000*
Ítem 57	17,217 ^a	,045

El análisis de la variable dependiente (ítem 55) señala una relación estadísticamente muy significativa entre la “situación laboral” de los profesores del programa y el ítem “el centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes del PCPI”. Como se observa en el gráfico n° 9.5, la mayoría del profesorado “interino”, “funcionario”, “contratado” y los que tienen “otra” situación laboral están de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 9.5
Análisis de contingencias situación laboral-ítem 55



Además, se presentan los resultados del análisis de contingencias para el resto de ítems que establecen una asociación significativa con la variable dependiente “situación laboral”:

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente (ítem 1) “los PCPI me parecen necesarios” se señala una asociación significativa con la variable independiente “situación laboral”. La mayoría de los profesores está totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Existe una relación significativa entre el ítem 3 y esta variable independiente. Para la mayoría de los profesores el PCPI “es efectivo para que el alumno logre una formación de base que le permita seguir estudiando”.

Los resultados del análisis de contingencias muestran una asociación estadísticamente significativa entre la variable independiente “situación laboral” y la independiente (ítem 10) “los PCPI mejoran la autoestima del alumno”. La mayoría de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

El ítem 26 también presenta una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “situación laboral”. Los profesores “contratados” y “funcionarios” presentan mayores porcentajes de valoración nada de acuerdo para el ítem “los criterios de adscripción del alumnado al Programa han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro”.

El ítem 36 presenta una relación significativa con la variable independiente “situación laboral”. Este ítem afirma “el diseño del Programa se elaboró con la participación de otros miembros de la comunidad educativa”. Los profesores “funcionarios” los que están menos de acuerdo con este ítem seguido de los “contratados”.

En el análisis del ítem 46, se ha observado que existe una relación significativa entre la “situación laboral” y la variable “antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar (con dificultades de aprendizaje)”. Los profesores “interinos” y los “funcionarios” presentan mayores porcentajes de respuesta de valoración nada de acuerdo con el ítem.

El ítem 47 también presenta una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “situación laboral”. En este sentido, son los profesores “contratados”, seguido de los profesores “funcionarios” los presentan mayores porcentajes de acuerdo a este ítem “durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado en riesgo de

fracaso escolar”.

En el análisis de contingencias, se observa una relación estadísticamente significativa entre el ítem 48 “de forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas.” y la variable independiente “situación laboral”. La mayoría de los profesores “interinos” están totalmente de acuerdo con este ítem.

En relación a la variable dependiente (ítem 51) “el PCPI en que usted enseña está bien integrado en la vida del centro”, se observa una asociación significativa con la variable “situación laboral”. La mayoría de los profesores considera que el programa está bien integrado en el centro educativo.

Con respecto al ítem 52 “se analiza el funcionamiento del programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos”, los resultados muestran una asociación significativa con la variable “situación laboral”. La mayoría de los profesores está de acuerdo con este ítem.

Por último, los resultados obtenidos del análisis de contingencias muestran una relación estadísticamente significativa entre la “situación laboral” y el ítem 57 “la administración educativa es sensible a las dificultades del trabajo que realiza”. En este sentido, son los profesores funcionarios los que están menos de acuerdo con este ítem.

6 RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EXPERIENCIA PROFESIONAL

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “experiencia profesional” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

TABLA N° 9.6
Contingencias variable experiencia profesional

Variable Experiencia profesional	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 19	17,202 ^a	,046
Ítem 26	24,197 ^a	,004
Ítem 45	17,181 ^a	,046

La interpretación de la variable dependiente “estos estudiantes podrían obtener la titulación de Graduado sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se utilizaran otras metodologías de enseñanza más adecuadas a sus necesidades” manifiesta una relación significativa con la variable independiente “experiencia profesional”. La mayoría de los profesores de cada uno de los intervalos de experiencia propuestos en el estudio, estos son “menos de 5 años”, “entre 5 y 10 años”, “entre 11 y 15 años” y “más de 15 años”, no están de acuerdo con esta afirmación.

En relación a la variable (ítem 26) “los criterios de adscripción del alumnado al Programa han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro” se observa una asociación significativa con “la experiencia profesional” de los docentes encuestados. Del análisis se desprende que a mayor experiencia mayor es el porcentaje de profesores en desacuerdo con este ítem.

Por último, del análisis de contingencias se desprende una relación significativa entre los años de “experiencia profesional” y la variable dependiente que se corresponde con el ítem 45 “en su centro se dispone de recursos suficientes para trabajar con el alumnado”. En este caso, la mayoría de los profesores de cada uno de los intervalos de edad consideran que dispone de recursos suficientes para trabajar con el alumno.

7 RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EXPERIENCIA DOCENTE PCPI/PGS

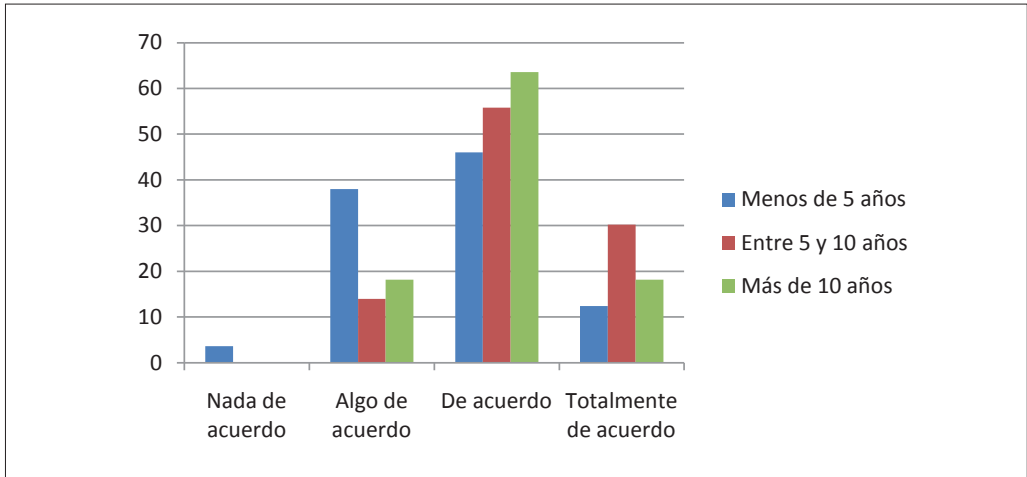
En la tabla nº 9.7, se exponen los resultados obtenidos referidos a la asociación significativa entre la variable independiente “experiencia docente en PCPI/PGS” y las variables dependientes.

TABLA Nº 9.7
Contingencias variable experiencia docente PCPI/PGS

Variable Experiencia docente PCPI/PGS	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 5*	18,980 ^a	,004*
Ítem 6	15,014 ^a	,020
Ítem 10	12,799 ^a	,046
Ítem 18	16,924 ^a	,010
Ítem 37	18,006 ^a	,006
Ítem 46	17,765 ^a	,007
Ítem 47*	24,734 ^a	,000*
Ítem 48	16,474 ^a	,011
Ítem 49*	26,239 ^a	,000*
Ítem 52*	22,637 ^a	,001*
Ítem 55	16,874 ^a	,010

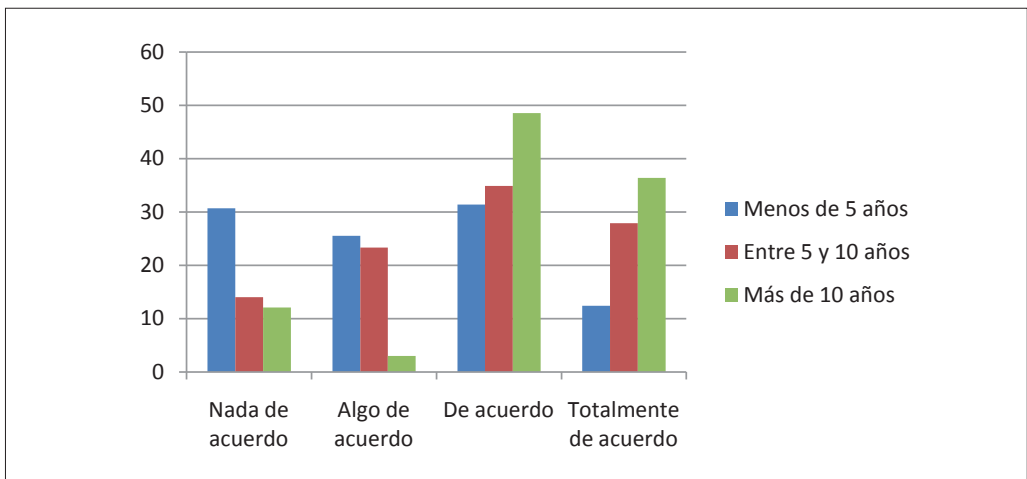
significativa entre la variable independiente “experiencia docente en PCPI/PGS” y el ítem número 5 “los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios”. La mayoría de los profesores están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

GRÁFICO N° 9.6
Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 5



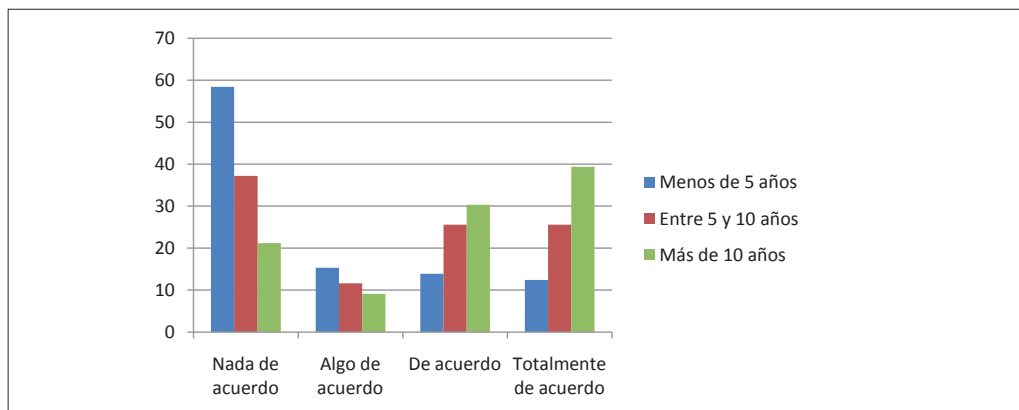
Los resultados obtenidos del análisis de contingencias muestran una relación estadísticamente muy significativa entre los años de “experiencia docente en PCPI/PGS” y el ítem 47 “durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado en riesgo de fracaso escolar”. En este sentido, son los profesores con menos experiencia docente en este tipo de programas los que han tenido menos oportunidades de formación específica.

GRÁFICO N° 9.7
Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 47



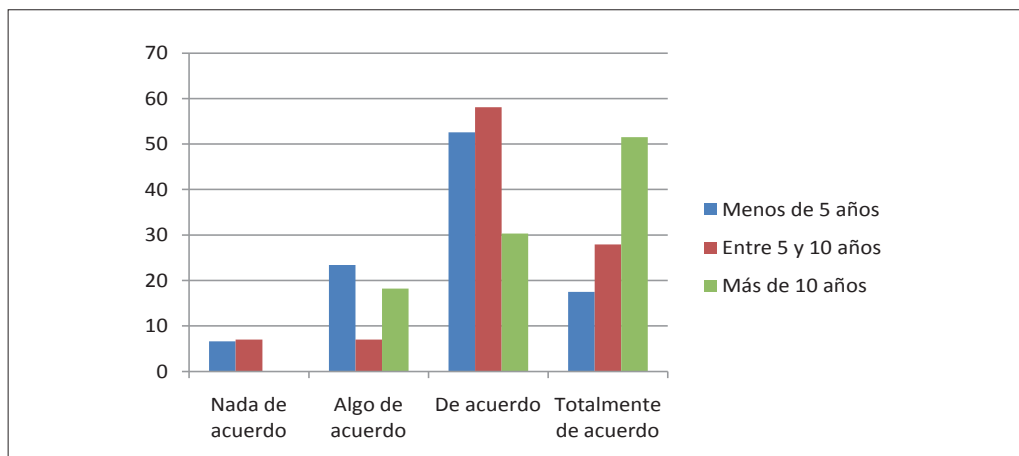
Con respecto al ítem 49, se establece una relación estadísticamente muy significativa entre la variable independiente y la variable dependiente “participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades”. Profundizando en los resultados del análisis, se puede observar que los profesores con mayor experiencia en este tipo de programas han participado en grupos de trabajo junto a otros profesionales que imparten clase en este tipo de programas.

GRÁFICO N° 9.8
Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 49



Se observa una relación estadísticamente muy significativa entre la variable independiente “experiencia docente en PCPI/PGS” y la variable dependiente “se analiza el funcionamiento del programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos” (ítem 52). Son los profesores con mayor experiencia docente en este tipo de programas los que presentan un mayor porcentaje de respuestas de valoración totalmente de acuerdo. No obstante, la mayoría de los profesores consideran que se analiza el funcionamiento y se toman decisiones para lograr los objetivos planteados.

GRÁFICO N° 9.9
Análisis de contingencias experiencia PCPI/PGS-ítem 52



Además, se presentan los resultados del análisis de contingencias para el resto de ítems que establecen una asociación significativa con la variable dependiente “experiencia docente en PCPI/PGS”:

Se observa una relación estadísticamente significativa entre esta variable independiente y el ítem 6 “se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos”. Los profesores que se encuentran en el intervalo de años de experiencia “entre 5 y 10 años” presentan un porcentaje mayor de respuestas nada de acuerdo. No obstante, la mayoría de profesores encuestados considera que el programa consigue uno de sus propósitos, es decir, que el alumno continúe con su formación y no abandone prematuramente el sistema educativo.

En relación al ítem 10, se establece una relación significativa entre la variable “experiencia docente en PCPI/PGS” y “estos programas mejoran la autoestima del alumno”. Todos los profesores están de acuerdo con esta afirmación.

El análisis realizado en esta variable dependiente denominada “estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se seleccionara mejor los contenidos o competencias claves” (ítem 18) se deriva una asociación significativa con la variable independiente “experiencia docente PCPI/PGS”. La mayoría de los profesores no están de acuerdo con esta afirmación. No obstante, los que presentan un mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo es el grupo de profesores en el intervalo de “menos de 5 años”, seguido de “más de 10 años” y por último, “entre 5 y 10 años”.

En relación al ítem 37 “los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral”, se observa una asociación estadísticamente significativa con esta variable independiente. En este sentido, son los profesores con más experiencia en este tipo de programas los que presentan un mayor porcentaje de valoración totalmente de acuerdo. Sin embargo, la mayoría del profesorado considera prioritario enfocar los objetivos perseguidos en el programa a la preparación para el mundo laboral.

Se puede observar que existe una asociación estadísticamente significativa entre “la experiencia docente en PGS/PCPI” y el ítem 46 “antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar (con dificultades de aprendizaje)”. Los datos obtenidos reflejan que son los profesores con menos experiencia los que afirman no haber recibido formación específica para el trabajo con los alumnos de PCPI.

Siguiendo con la misma tónica argumentativa, se establece una relación estadísticamente significativa entre esta variable independiente y la variable dependiente (ítem 48) “de forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas”. La mayoría de los profesores está de acuerdo con esta afirmación.

Por último, en cuanto al análisis de la información referida a la variable dependiente (ítem 55), se observa que existe una relación significativa entre la variable “experiencia docente en PCPI/PGS” y la afirmación “el centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes del PCPI”. Son los profesores con más experiencia los que presentan un mayor porcentaje de valoración totalmente de acuerdo para este ítem. No obstante, la mayoría de los profesores de todos los intervalos de experiencia docente en este tipo de programas considera que el centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes de PCPI.

8 RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR MÓDULO PCPI

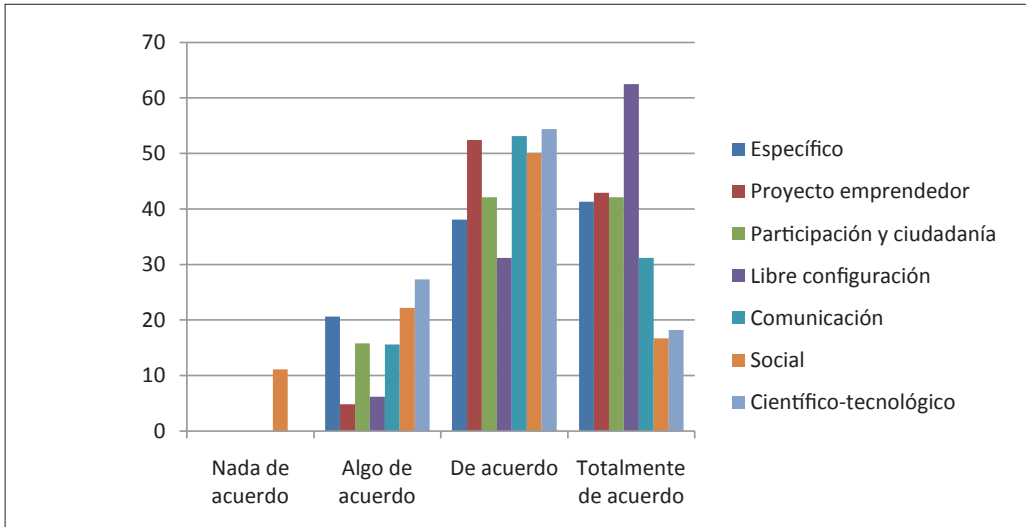
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “módulo de PCPI impartido” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

TABLA N° 9.8
Contingencias variable módulo PCPI

Variable Módulo PCPI	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 3	29,471 ^a	,043
Ítem 5	29,708 ^a	,040
Ítem 10*	40,770 ^a	,002*
Ítem 11	29,373 ^a	,044
Ítem 12	32,400 ^a	,020
Ítem 40	36,295 ^a	,006
Ítem 41	31,374 ^a	,026
Ítem 42	31,754 ^a	,024
Ítem 49	32,975 ^a	,017
Ítem 57	29,386 ^a	,044

Se observa una relación estadísticamente muy significativa entre variable independiente “módulo de PCPI impartido” y el ítem 10 “los PCPI mejoran la autoestima del alumnado”. La mayoría de los profesores de todos los módulos están de acuerdo con esta afirmación.

GRÁFICO N° 9.10
Análisis de contingencias módulo PCPI-ítem 10



A continuación, se analizan el resto de asociaciones significativas entre la variable independiente “módulo impartido en el PCPI” y los ítems del cuestionario dirigido al profesorado del programa:

En la interpretación del ítem 3 se deriva que existe una asociación significativa en cuanto al cruce de “módulos impartidos de PCPI” y el grado de acuerdo sobre la variable “los PCPI me parecen efectivos para que el alumno logre una formación de base que le permita seguir estudiando”. La mayoría de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Existe una relación significativa entre el ítem 5 “los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios” y la variable “módulo impartido de PCPI”. Los profesores de los módulos obligatorios están más satisfechos con los resultados que los de los módulos voluntarios.

Los datos muestran una asociación significativa entre el ítem 11 “el propósito es facilitar que pueda continuar estudios, sin abandono escolar” y la variable independiente “módulo de PCPI impartido”. Los profesores del “módulo de formación general de libre configuración” son los que están más de acuerdo con esta afirmación. No obstante, la mayoría de los profesores de todos los módulos considera que el propósito del programa es facilitar al alumno continuar en el sistema educativo.

Existe una relación significativa entre esta variable independiente y el ítem 12 “en

los PCPI se busca la maduración de los alumnos en un conjunto de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas”. La mayoría de los profesores de todos los módulos está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la variable independiente “módulo de PCPI” impartido por el profesorado y el ítem 40 “los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos”. La mayoría de profesores de todos los módulos impartidos en el PCPI tanto en primero como en el segundo curso está de acuerdo con esta afirmación. No obstante, los profesores que imparten el “módulo general de libre configuración” y el “módulo social” presentan porcentajes más alto de valoración nada de acuerdo del ítem.

En la interpretación del ítem 41 se deriva que existe una asociación significativa en cuanto al cruce de “módulos de PCPI impartido” y el grado de acuerdo de la variable “en el segundo curso, se procura cambiar la metodología y el apoyo personalizado (respecto al aula ordinaria)”. La mayoría de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem.

Los datos obtenidos del ítem 42 muestran una asociación significativa entre el “módulo de PCPI” y la variable dependiente “se desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado”. En este sentido, la mayoría del profesorado de cada uno de los módulos está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Existe una relación significativa entre la variable independiente “módulo impartido” y el ítem 49 “participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades”. Los profesores que imparten el “módulo de formación general de libre configuración” presentan mayores porcentajes de valoración totalmente de acuerdo en relación a este ítem. Sin embargo, la mayoría de los profesores del resto de módulos no están de acuerdo con la afirmación, es decir, que no han participado en grupos de trabajo con otros profesionales relacionados con el programa.

Por último, las respuestas emitidas por parte del profesorado sobre el ítem 57 “la administración educativa es sensible a las dificultades del trabajo que realiza” manifiesta una relación estadísticamente significativa entre esta variable dependiente y el “módulo impartido en el PCPI”. Los profesores que imparten los módulos obligatorios del primer curso se sienten más respaldados por la Administración que los profesores de los módulos voluntarios del segundo curso. No obstante, la mayoría del profesorado de todos los módulos no están de acuerdo o están algo de acuerdo con esta afirmación.

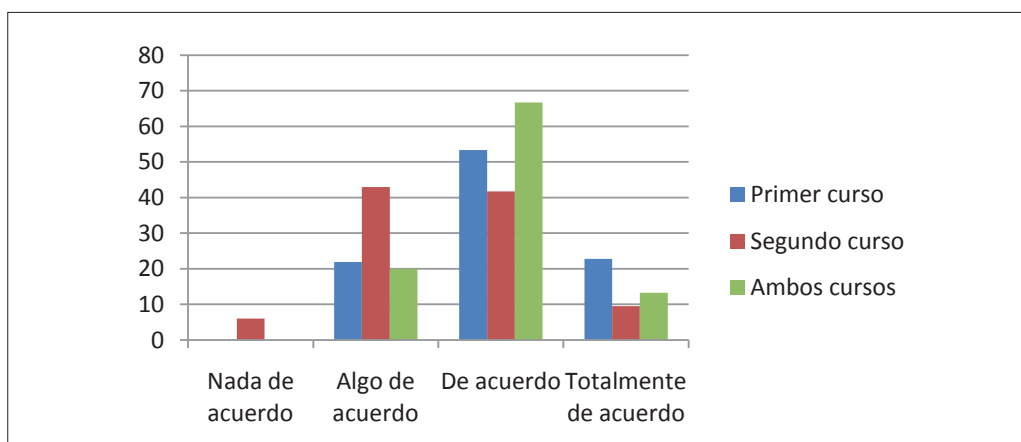
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias según la variable independiente “curso impartido en el programa” con las diferentes variables independientes, han sido con los siguientes ítems.

TABLA N° 9.9
Contingencias variable curso impartido

Variable Curso impartido	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 3	15,108 ^a	,019
Ítem 5*	23,015 ^a	,001*
Ítem 6	15,569 ^a	,016
Ítem 10*	20,515 ^a	,002*
Ítem 11	14,000 ^a	,030
Ítem 20	16,318 ^a	,012
Ítem 24	15,458 ^a	,017
Ítem 36	13,669 ^a	,034
Ítem 39	16,724 ^a	,010
Ítem 40*	20,302 ^a	,002*
Ítem 41	14,837 ^a	,022
Ítem 49	12,889 ^a	,045
Ítem 52	14,673 ^a	,023
Ítem 57*	20,524 ^a	,002*

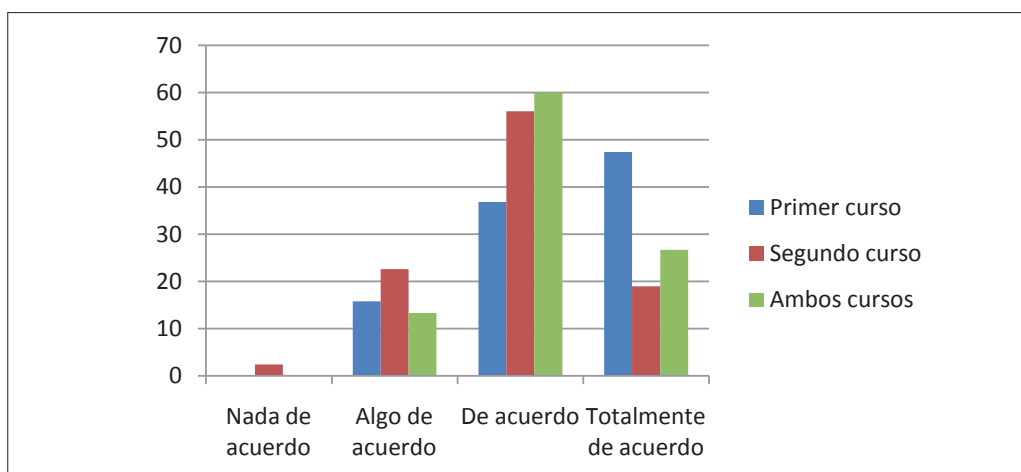
Como resultado del análisis realizado, se observa una relación estadísticamente muy significativa entre el “curso en el que imparte clases el profesor” y el ítem 5 “los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios”. Todos los profesores que imparten clase en primero, segundo o en ambos cursos, están de acuerdo con esta afirmación. Como muestra el gráfico n° 9.11 los profesores del primer curso son los que más porcentaje de acuerdo manifiestan.

GRÁFICO N° 9.11
Análisis de contingencias curso-ítem 5



En relación al ítem 10, los resultados del análisis muestran una asociación estadísticamente muy significativa entre la variable “curso” y la variable dependiente “los PCPI mejora la autoestima del alumno”. Como se observa en el gráfico n° 9.12, la mayoría del profesorado que imparte clase en primero, segundo y en ambos cursos, considera que el programa mejora la autoestima del alumno. No obstante, son los profesores del primer curso los que presentan un mayor porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo.

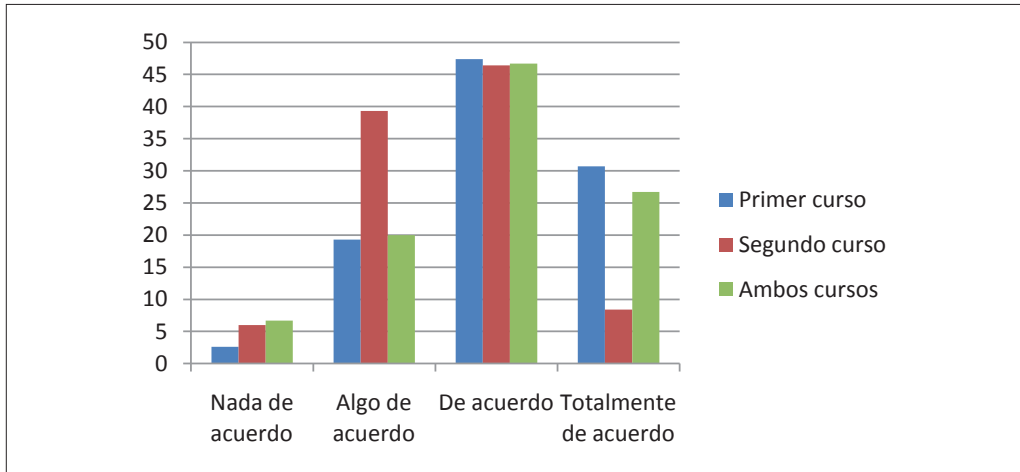
GRÁFICO N° 9.12
Análisis de contingencias curso-ítem 10



Existe una relación estadísticamente muy significativa entre la variable independiente “curso” y el ítem 40 “la administración educativa es sensible a las dificultades del trabajo que realiza”. La mayoría de los profesores está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, como se puede observar en el gráfico n° 9.13 el profesorado que

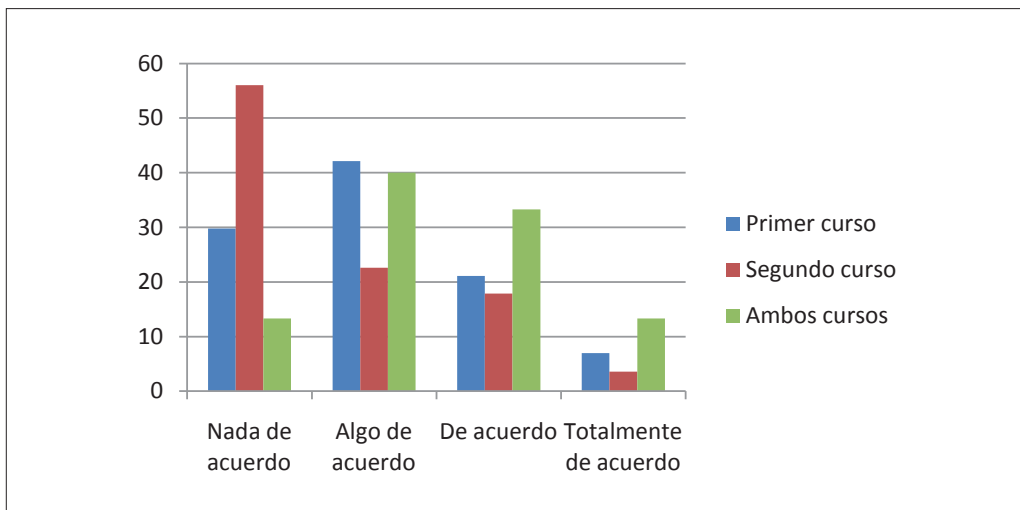
imparte clase en segundo presenta un porcentaje menor de respuestas de valoración totalmente de acuerdo.

GRÁFICO N° 9.13
Análisis de contingencias curso-ítem 40



Con respecto al ítem 57 “los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos”, se observa una asociación estadísticamente muy significativa entre esta variable dependiente y el “curso”. Como se puede observar en el gráfico n° 9.14, el profesorado de segundo curso presenta un mayor porcentaje de respuestas de valoración nada de acuerdo. Esto se puede justificar si se tiene en cuenta que en los distintos módulos del segundo curso se trabajan los contenidos enfocados a la titulación de graduado en ESO.

GRÁFICO N° 9.14
Análisis de contingencias curso-ítem 57



A continuación, se presentan el resto de ítems que presentan una relación significativa con la variable independiente “curso”:

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente (ítem 3) “los PCPI me parecen efectivos para que alumno logre una formación de base que le permita seguir estudiando” se señala una asociación significativa con la variable independiente “curso”. Para la mayoría de los profesores de todos los dos cursos de PCPI y de los que imparten clase en los dos cursos, el programa es efectivo para dotar al alumno de una formación básica que le permita continuar con sus estudios. No obstante, son los profesores que imparten clase en primero y segundo, los que presentan un mayor porcentaje de valoración totalmente de acuerdo.

Existe una relación significativa entre el ítem 6 y esta variable independiente. La mayoría de los profesores del programa considera que “se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos”. Sin embargo, son los profesores del primer curso los que presentan mayores porcentajes de valoración de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Los resultados del análisis de contingencias muestran una asociación estadísticamente significativa entre la variable independiente “curso” y la independiente (ítem 11) “en los PCPI se busca la maduración de los alumnos en un conjunto de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas”. La mayoría de los profesores está de acuerdo con esta afirmación. Los profesores que imparten clase en ambos cursos presentan un porcentaje mayor de respuestas de valoración totalmente de acuerdo.

El ítem 20 también presenta una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “curso”. En este sentido, los profesores de segundo presentan un porcentaje elevado de respuestas de valoración algo de acuerdo en relación con el ítem “en el tiempo que he trabajado en este Programa, he podido comprobar que el alumno vuelve a interesarse por el trabajo escolar”. Por el contrario, los profesores de primer curso están de acuerdo con esta afirmación en su gran mayoría.

El ítem 24 presenta una relación significativa con la variable independiente “curso”. Este ítem afirma “la edad de acceso a los PCPI debe ser de acuerdo con la nueva normativa (Ley de Economía Sostenible) la de 15 años, sin más condición que “se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa”. Existe división de opiniones respecto a la edad con la que los alumnos deben acudir al programa. No obstante, son los profesores de primer curso los que presentan un porcentaje mayor de respuestas nada de acuerdo.

En el análisis del ítem 36, se ha observado que existe una relación significativa entre el “curso” y la variable “el diseño del programa se elaboró con la participación de otros miembros de la comunidad educativa”. La mayoría de los profesores no están de acuerdo con esta afirmación.

El ítem 39 también presenta una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “curso”. La mayoría de los profesores está de acuerdo en afirmar que “los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las destrezas fundamentales del alumnado”. Sin embargo, son los profesores que imparten clase en ambos cursos los que presentan un mayor porcentaje en las respuestas de valoración totalmente de acuerdo.

En el análisis de contingencias, se observa una relación estadísticamente significativa entre el ítem 41 “en el segundo curso, se procura cambiar la metodología y el apoyo personalizado (respecto al aula ordinaria)” y la variable independiente “curso”. La mayoría de los profesores están completamente de acuerdo con esta afirmación.

En relación a la variable dependiente (ítem 49) “participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades”, se observa una asociación significativa con la variable “curso”. La mayoría de los profesores que imparte clases en primero, segundo y en ambos cursos, afirma no haber participado en grupos de trabajo con otros profesionales del programa. Los profesores de segundo presentan un porcentaje más alto de valoración de respuesta nada de acuerdo.

Por último, en relación al ítem 52 “se analiza el funcionamiento del Programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos”, los resultados muestran una asociación significativa con la variable “curso”. Los profesores que imparten clase en segundo curso son los que menos de acuerdo están con esta afirmación, seguido de los profesores de primero. Los profesores que imparten sus clases en ambos cursos están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem.

CAPÍTULO 10

**DIMENSIONES SIGNIFICATIVAS DE LA VISIÓN DE LOS
ALUMNOS SOBRE EL PROGRAMA**

- 1.....RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS
POR TIPO DE CENTRO
- 2.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO
- 3.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD
- 4.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
PERFIL PROFESIONAL
- 5.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE
CONTINGENCIAS POR CURSO DE PCPI
- 6.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
REPETICIÓN DE CURSO
- 7.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
REPETICIÓN DE CURSO EN PRIMARIA
- 8.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
REPETICIÓN DE CURSO EN SECUNDARIA
- 9.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
FORMACIÓN DEL PADRE
- 10.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
FORMACIÓN DE LA MADRE
- 11.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
TRABAJO DEL PADRE
- 12.....RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR
TRABAJO DE LA MADRE

Este capítulo constituye un complemento del capítulo que muestra los resultados del análisis descriptivo de la visión de los alumnos de PCPI de la provincia de Granada. En este sentido, los resultados mostrados tratan de encontrar asociaciones significativas entre las diferentes variables independientes (Edad, sexo, tipo de centro, curso de PCPI, perfil profesional, etc.) con el resto de variables dependientes analizadas. Esto supone extraer una información específica que afianza y complementa lo manifestado en los anteriores capítulos descriptivos. Para ello, el análisis de los datos obtenidos en cada una de las tablas de contingencias generadas como estadísticamente muy significativas y significativas, haciendo especial hincapié en la interpretación de la información partiendo de aquellos porcentajes más altos (análisis horizontal de la tabla).

1 RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO

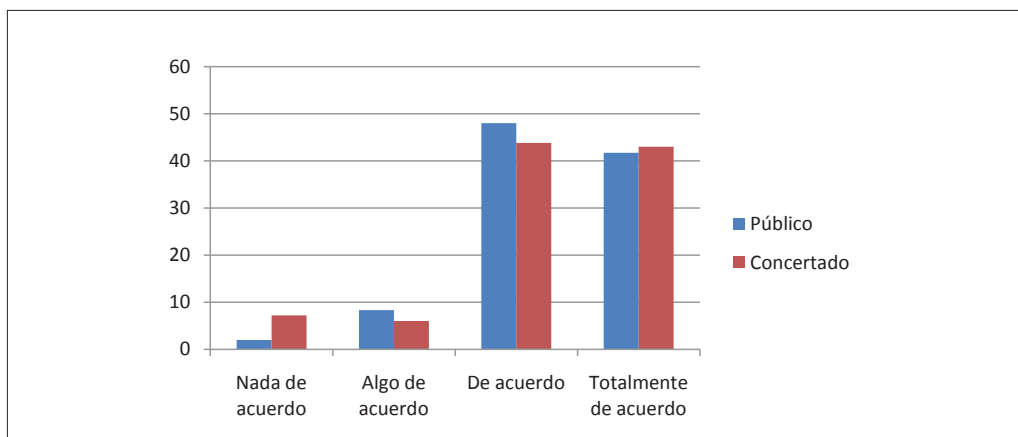
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis de contingencias que relaciona la variable independiente “Tipo de Centro” con los diferentes ítems del cuestionario, o variables dependientes, dirigido al alumnado de PCPI (tabla nº 10.1).

TABLA N° 10.1
Contingencias variable tipo de centro

Variable Tipo de centro	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1*	14,980 ^a	,002*
Ítem 4	11,565 ^a	,009
Ítem 11	12,660 ^a	,013
Ítem 26	10,033 ^a	,018

En el análisis del ítem 1 cabe destacar una relación estadísticamente muy significativa entre el “tipo de centro” y la afirmación “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO”. Como se observa en el gráfico nº 10.1, la mayoría de alumnos tanto de centros públicos como de centros concertados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 10.1
Análisis de contingencias tipo de centro-ítem 1



El ítem 1 es estadísticamente “muy significativo”, con un valor de chi cuadrado de Pearson $\leq 0,005$. Sin embargo el análisis arroja otras relaciones estadísticamente “significativas”, con chi cuadrado de Pearson $\leq 0,05$ aunque $\geq 0,005$, que son interesantes de analizar pues proporcionan una visión más amplia del estudio, y que se muestran a continuación.

En relación al ítem 4, “los/as profesores/as de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO”, se observa una relación estadísticamente significativa con la variable independiente “tipo de centro”. En este caso, la mayoría de los alumnos están completamente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. No obstante, el alumno de centro concertado presenta un porcentaje mayor de respuestas de valoración nada de acuerdo.

Del análisis realizado de la variable dependiente (ítem 11) “el profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades” se deriva una asociación significativa con la variable independiente “tipo de centro”. La mayoría de los alumnos está de acuerdo o completamente de acuerdo con este ítem, independientemente del tipo de centro al que pertenezcan.

Por último, la información derivada del ítem 26 manifiesta una asociación significativa entre el tipo de centro y la variable “me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado”. Si se analiza detenidamente la relación entre estas dos variables, se observa que el alumnado de centro concertado está más en desacuerdo que el alumnado de centro público. No obstante, la mayoría de los alumnos de centros públicos y concertados está de acuerdo con el ítem.

2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO

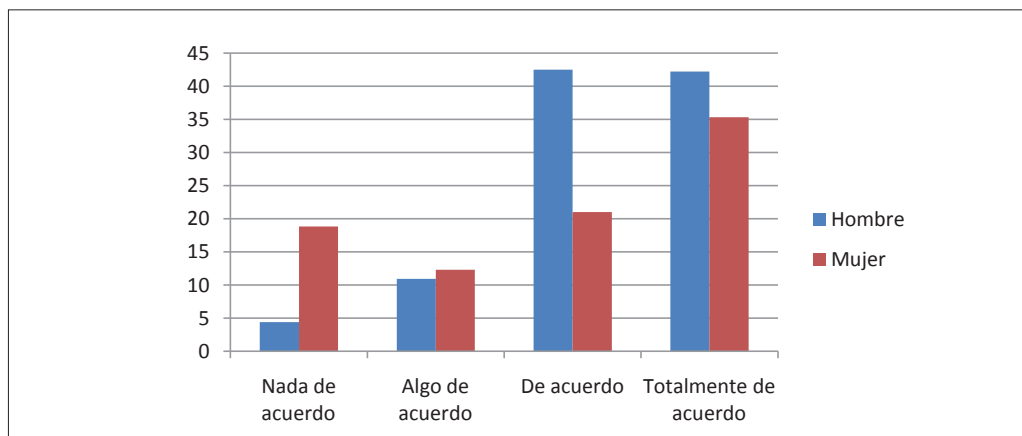
Los resultados obtenidos del análisis de contingencias de la variable independiente sexo con las diferentes variables dependientes, son los siguientes (tabla n° 10.2):

TABLA N° 10.2
Contingencias variable sexo

Variable Sexo	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	9,914 ^a	,019
Ítem 2	9,814 ^a	,020
Ítem 3	11,006 ^a	,012
Ítem 4*	28,447 ^a	,000*
Ítem 5*	21,681 ^a	,000*
Ítem 6*	19,478 ^a	,000*
Ítem 7*	16,713 ^a	,001*
Ítem 11*	19,317 ^a	,001*
Ítem 12	10,726 ^a	,013
Ítem 13	8,088 ^a	,044
Ítem 26	10,054 ^a	,018
Ítem 28*	23,025 ^a	,000*
Ítem 29*	12,939 ^a	,005*

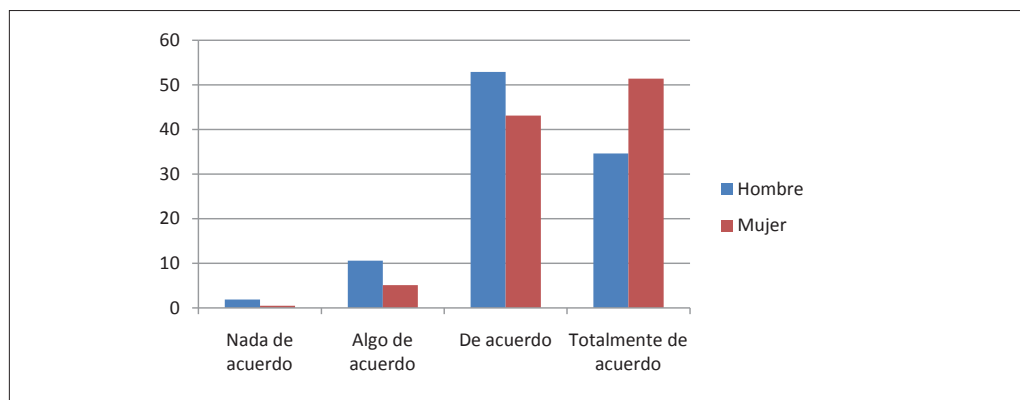
La información extraída del análisis de la variable dependiente denominada “los profesores del PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO” (ítem 4), señala una relación estadísticamente muy significativa con el “sexo” de los alumnos. En este sentido, como se observa en el gráfico n° 10.2, las chicas están menos de acuerdo con esta afirmación que los chicos. No obstante, la mayoría del alumnado considera que el profesorado del programa es más atento que el de la ESO.

GRÁFICO N° 10.2
Análisis de contingencias sexo-ítem 4



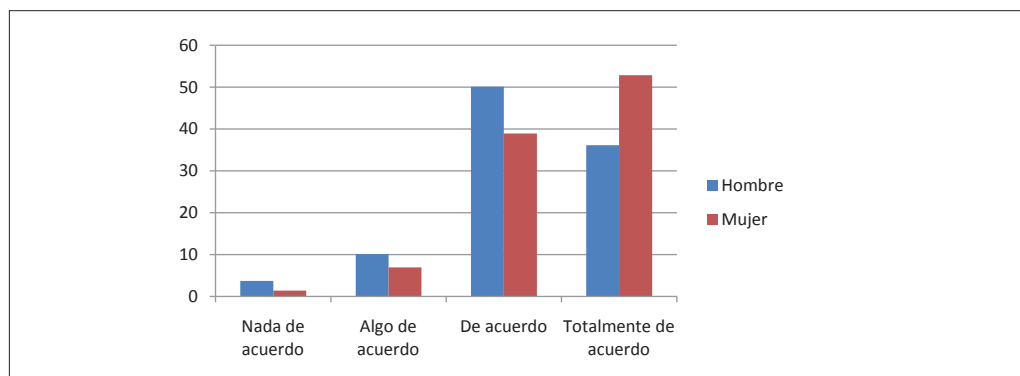
En relación a la variable correspondiente al ítem 5 “le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI”, se observa una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “sexo”. Como se muestra en el gráfico n° 10.3 , la mayoría de alumnos y alumnas le encuentra más sentido a sus aprendizaje desde que inició el programa.

GRÁFICO N° 10.3
Análisis de contingencias sexo-ítem 5



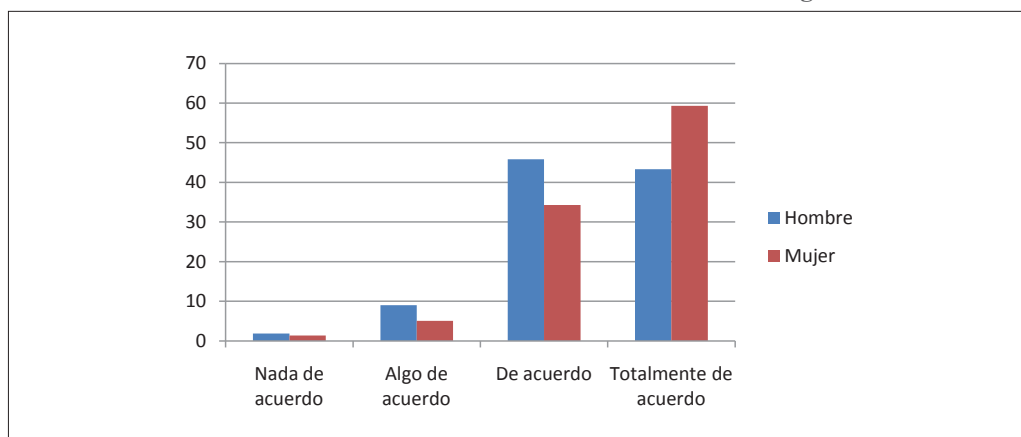
En el análisis de la variable dependiente que se corresponde con el ítem 6, se ha observado que existe una relación muy significativa entre el “sexo” y la afirmación “en el PCPI me siento mejor como estudiante”. La mayoría de alumnos y alumnas se siente mejor en el rol de estudiante. Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

GRÁFICO N° 10.4
Análisis de contingencias sexo-ítem 6



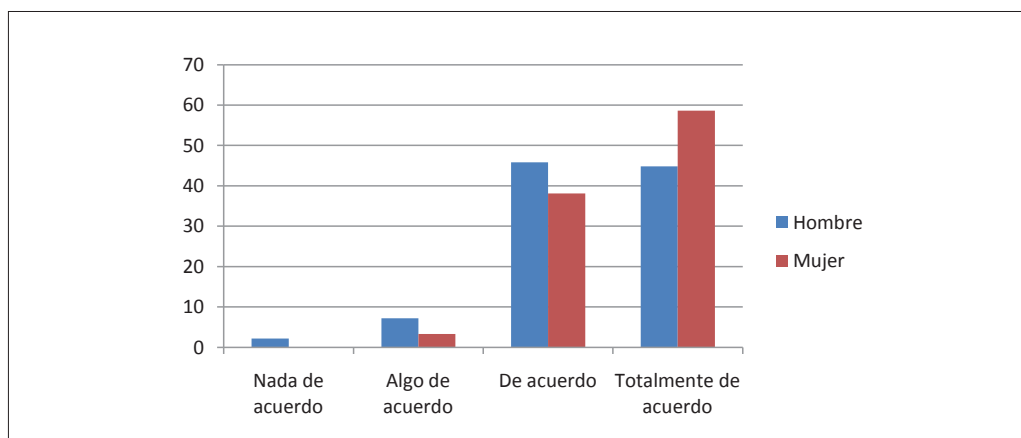
Siguiendo la misma tónica argumentativa, en la variable dependiente correspondiente al ítem 7, se observa una asociación muy significativa entre el “sexo” de los alumnos encuestados y “en el PCPI me siento más capaz de aprender”. Los chicos presentan un mayor porcentaje de valoración totalmente de acuerdo. No obstante, como se observa en el siguiente gráfico, la mayoría del alumnado se siente más capacitado para el aprendizaje.

GRÁFICO N° 10.5
Análisis de contingencias sexo-ítem 7



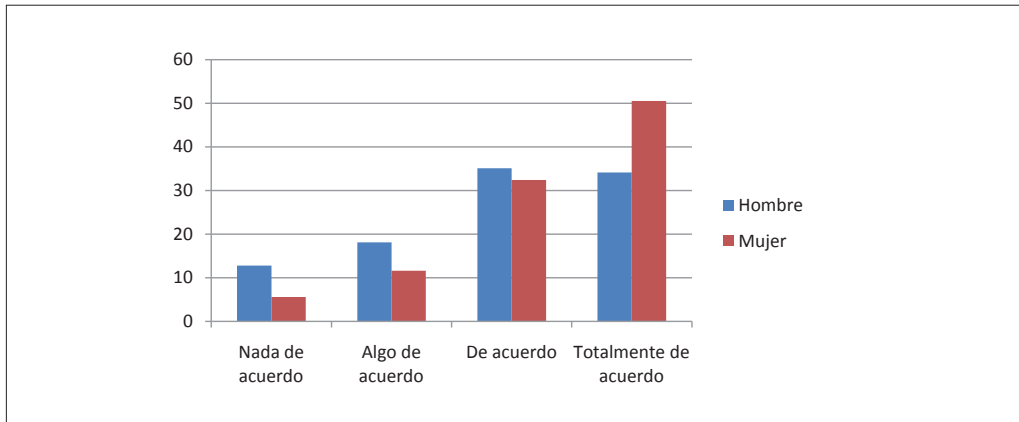
En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente “el profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades”, se señala una asociación estadísticamente muy significativa entre el ítem correspondiente a esta variable, en este caso, el ítem 11, con la variable “sexo”. En este sentido, son más las chicas que consideran que el profesorado le ayuda cuando tiene dificultades. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 10.6
Análisis de contingencias sexo-ítem 11



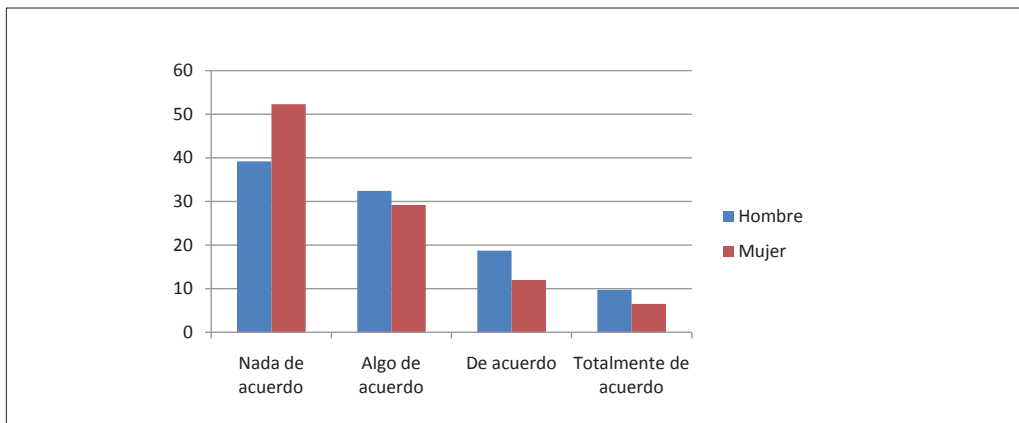
En el análisis de la variable dependiente que se corresponde con el ítem 28, se ha observado que existe una relación muy significativa entre el “sexo” y la afirmación “cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando”. En este sentido, las chicas están más de acuerdo con esta afirmación que los chicos. Los resultados se muestran en el gráfico n° 10.7:

GRÁFICO N° 10.7
Análisis de contingencias sexo-ítem 28



Por último, el análisis de la variable correspondiente al ítem 29, señala una relación muy significativa entre el “sexo” y la premisa de que “no me interesa demasiado seguir estudiando”. Como se puede observar en el gráfico n° 10.8, las chicas están en un mayor porcentaje menos de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 10.8
Análisis de contingencias sexo-ítem 29



Además se analizan el resto de ítems estadísticamente significativos en relación a la variable independientes “sexo”.

La información obtenida del estudio de la relación existente entre la variable independiente “sexo” y el ítem 1 “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO” manifiesta una relación estadísticamente significativa. La mayoría de los alumnos y alumnas están de acuerdo con este ítem, no obstante, el porcentaje de valoración de los que están totalmente de acuerdo es mayor en el caso de las chicas.

Respecto al ítem 2, la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de contingencias muestra una relación significativa entre el “sexo” y la variable dependiente “los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer”. Prácticamente el conjunto del alumnado con independencia del sexo, afirma entender mejor los contenidos y las actividades propuestas en el programa. Sin embargo, el porcentaje de respuestas de la valoración totalmente de acuerdo es mayor en las alumnas.

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente “desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender”, se señala una asociación significativa entre el ítem correspondiente a esta variable, en este caso, el ítem 3, con la variable “sexo”. En este sentido, la mayoría del alumnado está totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

En el análisis de la variable dependiente que se corresponde con el ítem 12, se ha observado que existe una relación significativa entre el “sexo” y la afirmación “tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro”. La mayoría de los alumnos y alumnas no se siente marginado. No obstante, las chicas presentan un mayor porcentaje de valoración nada de acuerdo.

Existe una relación significativa entre la variable dependiente (ítem 13) “me parece muy importante el Módulo de Formación en Centros de Trabajo” y la variable “sexo”. La mayoría del alumnado está completamente de acuerdo con esta afirmación.

Por último, el análisis de la variable correspondiente al ítem 26, señala una relación significativa entre el “sexo” y la premisa de que “me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado”. Las respuestas dadas por los alumnos y alumnas son muy similares en cuanto a los porcentajes correspondientes a cada valoración del ítem posible.

3 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD

Los resultados obtenidos del análisis de contingencias de la variable independiente “edad” respecto de las diferentes variables dependientes, se recogen en el gráfico nº 10.3:

TABLA N° 10.3
Contingencias variable edad

Variable Edad	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 12	9,366 ^a	,025

Se observa una relación significativa entre la variable independiente “edad” y el ítem 12 (variable dependiente) “tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro”. La mayoría de alumnos y alumnas del programa no se siente marginado desde que está en el PCPI.

4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CURSO DE PCPI

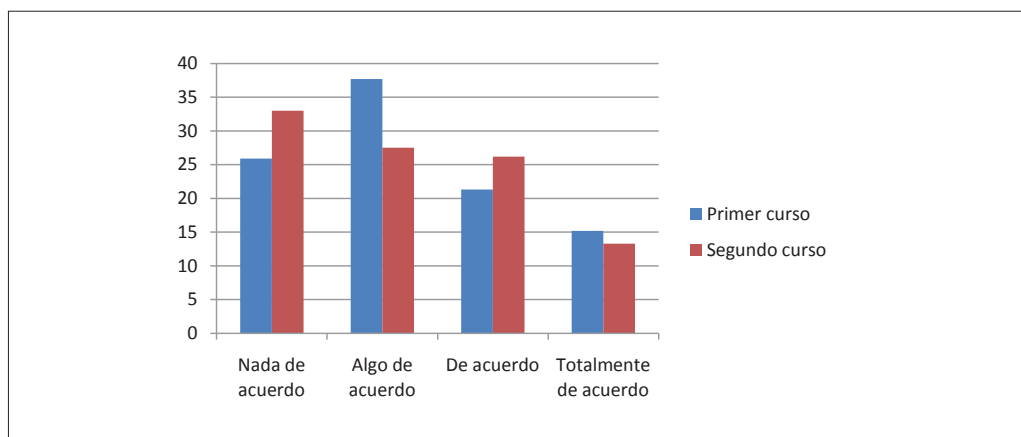
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias según la variable independiente “curso” con las diferentes variables dependientes, han sido los siguientes:

TABLA N° 10.4
Contingencias variable curso PCPI

Variable Curso PCPI	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 3	8,125 ^a	,043
Ítem 4	8,502 ^a	,037
Ítem 5	11,424 ^a	,010
Ítem 10	7,966 ^a	,047
Ítem 12	8,490 ^a	,037
Ítem 15	11,579 ^a	,009
Ítem 21*	11,640 ^a	,005*
Ítem 23	12,077 ^a	,007
Ítem 24	11,187 ^a	,025

Como resultado del análisis realizado, se observa una relación estadísticamente muy significativa entre el “curso” en el que está el alumno y el ítem 21 “crees que no vales para estudiar”. Destacan los elevados porcentajes de valoración algo de acuerdo con este ítem tanto en alumnos de primer curso como de segundo. No obstante, como se puede apreciar en el gráfico n° 10.9, un amplio porcentaje de alumnos de primero y segundo no está de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 10.9
Análisis de contingencias curso PCPI-ítem 21



En relación al ítem 22, los resultados del análisis muestran una asociación estadísticamente muy significativa entre la variable “curso” y la variable dependiente “los PCPI mejora la autoestima del alumno”. Como se observa en el gráfico n° 10.9, la mayoría del profesorado que imparte clase en primero, segundo y en ambos cursos, considera que el programa mejora la autoestima del alumno. No obstante, son los profesores del primer curso los que presentan un mayor porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contingencias que muestran una asociación estadísticamente significativa entre la variable independiente “curso” y las siguientes variables dependientes:

Ítem 3, “los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer”. La mayoría de alumnos de primero y segundo está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Ítem 4, “te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros/as que estudian la ESO”. La mayoría de alumnos de primero y segundo está de acuerdo con esta afirmación. No obstante, los alumnos de segundo presentan un mayor porcentaje de valoración totalmente de acuerdo.

Ítem 5, “le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI”. Se observa que los alumnos de primero de PCPI está más de acuerdo con esta afirmación. Algo que parece lógico pues estos alumnos están una gran cantidad de horas en el taller cursando los módulos de específicos relacionados con el perfil profesional del programa.

Ítem 10, “los profesores de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO”. La mayoría de alumnos de primer y segundo curso considera que el profesorado es más atento que el de secundaria.

Ítem 12, “tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos del centro”. La mayoría de alumnos están en desacuerdo o algo de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, los alumnos de segundo se sienten más marginados con respecto a los demás alumno del centro, que los de primero.

Ítem 15, “los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación”. Tanto los alumnos de primero como de segundo curso están de acuerdo con la importancia de estos módulos. No obstante, son los alumnos de segundo los que le dan más importancia.

Ítem 23, “cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio”. Las respuestas dadas por los de primero y segundo son muy similares en cuanto a los porcentajes correspondientes a cada valoración del ítem posible.

Por último, en relación al ítem 24, “cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo”, los resultados muestran que los alumnos de segundo están más de acuerdo con esta afirmación. No obstante, la mayoría del alumnado está de acuerdo con este ítem.

5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR PERFIL PROFESIONAL

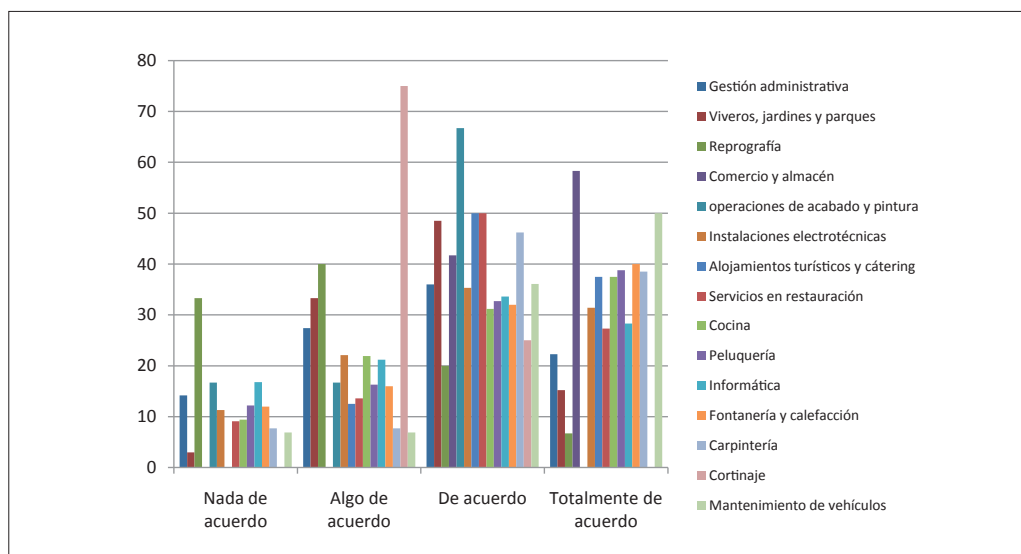
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “perfil profesional cursado” con las diferentes variables dependientes, han sido los siguientes:

TABLA N° 10.5
Contingencias variable perfil profesional del PCPI

Variable Perfil profesional PCPI	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	67,923 ^a	,007
Ítem 6	59,298 ^a	,040
Ítem 14	68,024 ^a	,007
Ítem 22	64,435 ^a	,015
Ítem 25	58,299 ^a	,048
Ítem 26*	76,889 ^a	,001*

Se observa una relación estadísticamente muy significativa entre la variable independiente “perfil profesional cursado” y el ítem 26 “me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado”. Como se puede observar en el gráfico n° 10.10, los alumnos de “peluquería” y “mantenimiento de vehículos” son los que están más de acuerdo con esta afirmación. No obstante, la mayoría de los alumnos de casi todos los perfiles desea trabajar en algo relacionado con el perfil. Se observa que los alumnos del perfil “reprografía” son los que presentan un mayor porcentaje de respuestas de valoración “nada de acuerdo” con este ítem.

GRÁFICO N° 10.10
Análisis de contingencias perfil profesional-ítem 26



En la interpretación del ítem 1 se observa una asociación significativa en cuanto al cruce de “perfil profesional cursado” y el grado de acuerdo sobre la variable “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO”. La mayoría de los alumnos de todos los perfiles cursados por los alumnos de la muestra de estudio considera que el programa le ayuda a aprender mejor que en la secundaria.

Existe también una relación significativa entre el ítem 6 “en el PCPI me siento mejor como estudiante” y la variable “perfil profesional cursado”. La mayoría de los alumnos de todos los perfiles profesionales considera que en el programa se siente mejor en su rol de estudiante. No obstante, los alumnos que cursan “carpintería” son los que más completamente de acuerdo están con esta afirmación.

Entre el ítem 14 “si cursas segundo de PCPI: El primer curso me parece mucho más interesante que el segundo” y la variable independiente “perfil profesional cursado” se

observa otra relación significativa. Los alumnos que presentan un mayor porcentaje de respuestas de valoración totalmente de acuerdo son los que cursan los perfiles de “carpintería”, “cocina”, “mantenimiento de vehículos” y “reprografía”.

En la interpretación del ítem 22 también se deriva la existencia de una asociación significativa en cuanto al cruce de “perfil profesional cursado” y la variable “si cursas primero de PCPI: voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO”. La mayoría de los alumnos de todos los perfiles profesionales están completamente de acuerdo con este ítem. No obstante, los alumnos que presentan mayores porcentajes de valoración totalmente de acuerdo cursan los perfiles “operaciones de acabado y pintura”, “gestión administrativa”, “informática”, “cocina”, “restauración” e “instalaciones electrotécnicas”.

Por último, las respuestas emitidas por parte del profesorado sobre el ítem 25 “considero que el PCPI me capacita para poder trabajar” manifiesta una relación estadísticamente significativa entre esta variable dependiente y el “perfil profesional cursado”. La mayoría de los perfiles profesionales presentan un porcentaje de respuesta de valoración de acuerdo con el ítem. Son los alumnos de “restauración” los que consideran que el PCPI les capacita para poder trabajar.

6 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO

En la tabla nº 10.6, se exponen los resultados obtenidos referidos a la asociación significativa entre la variable independiente “repetición de curso” y las distintas variables dependientes.

TABLA Nº 10.6
Contingencias variable repetición de curso

Variable Repetición de curso	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	17,511 ^a	,008
Ítem 12	13,622 ^a	,034
Ítem 18	16,488 ^a	,011

En primer lugar, se observa una relación estadísticamente significativa entre esta variable independiente y el ítem 1 “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO”. Los alumnos que no han repetido están más de acuerdo con este ítem. No obstante, los alumnos repetidores también consideran que aprende mejor en el programa que en la secundaria.

En relación al ítem 12, se establece una relación significativa entre la variable “repetición de curso” y “tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro”. Los alumnos repetidores presentan un porcentaje mayor de frecuencia de respuestas en desacuerdo con el ítem. En su mayoría, los alumnos que no han repetido también están en desacuerdo con esta afirmación.

Por último, en cuanto al análisis de la información referida a la variable dependiente (ítem 18), se observa que existe una relación significativa entre la variable “repetición de curso” y la afirmación “estás en el PCPI porque no te has esforzado lo que es suficiente en el estudio”. La mayoría de los alumnos, tanto repetidores como aquellos que no han repetido nunca, están de acuerdo con este ítem. Sin embargo, los alumnos que han repetido en alguna ocasión están más de acuerdo con esta afirmación.

7 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO EN PRIMARIA

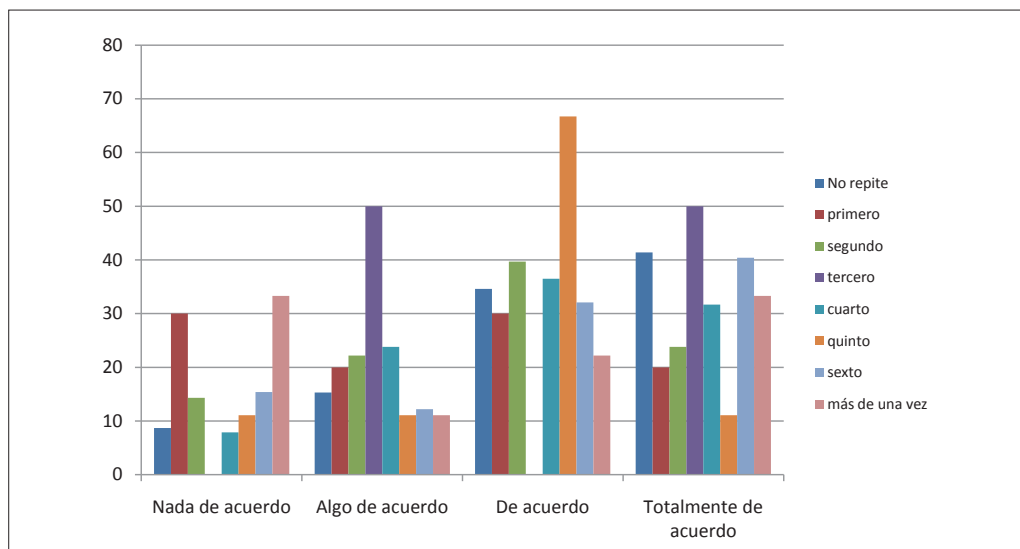
En la tabla nº 10.7, se exponen los resultados obtenidos referidos a la asociación significativa entre la variable independiente “repetición de curso en primaria” y las distintas variables dependientes.

TABLA N° 10.7
Contingencias variable repetición cursos de Primaria

Variable Repetición cursos de Primaria	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 21	39,052 ^a	,010
Ítem 28*	43,659 ^a	,003*

La interpretación de la información extraída manifiesta una asociación muy significativa entre la variable independiente “repetición de curso en primaria” y el ítem número 28 “cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando”. Como se puede observar en el gráfico nº 10.11, la mayoría del alumnado está interesado en seguir con sus estudios cuando finalice el programa.

GRÁFICO N° 10.11
Análisis de contingencias repetición curso en Primaria-ítem 28



Además, también se exponen los resultados del análisis de contingencias para el ítem 21 “crees que no vales para estudiar”, que establece una asociación significativa con la variable dependiente “repetición de curso en primaria”. Paradójicamente, son los alumnos que no repiten y los que han repetido más de una vez los que presentan un porcentaje mayor en desacuerdo con la afirmación.

8 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR REPETICIÓN DE CURSO EN SECUNDARIA

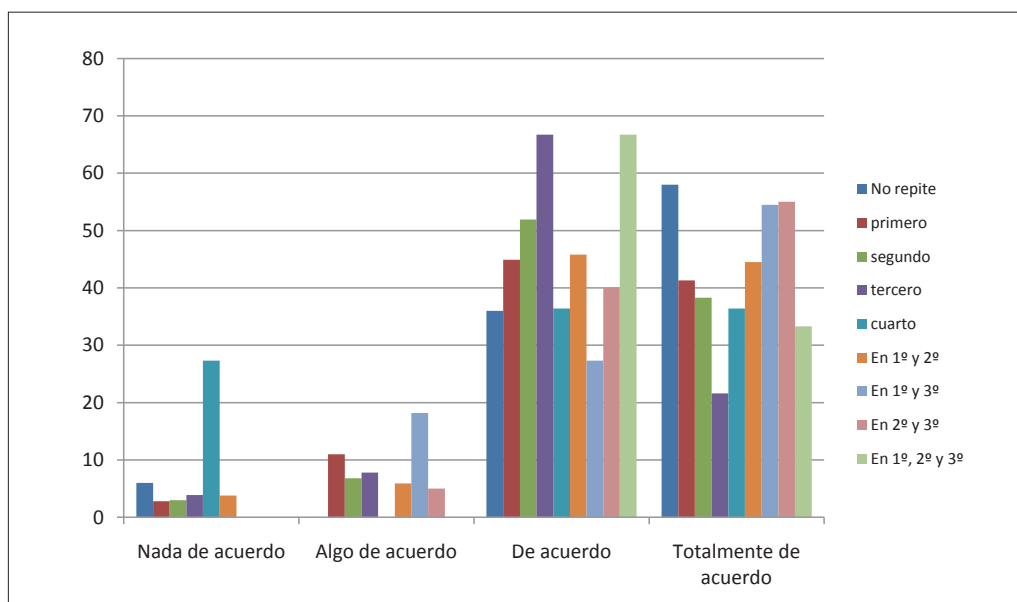
Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “repetición de curso en secundaria” con las diferentes variables dependientes, han sido los siguientes:

TABLA N° 10.8
Contingencias variable repetición cursos de Secundaria

Variable Repetición cursos de Secundaria	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1*	53,961 ^a	,005*
Ítem 24	76,076 ^a	,001*
Ítem 28	48,408 ^a	,018

Se observa una relación estadísticamente muy significativa entre la “repetición de curso en secundaria” de los alumnos del programa y el ítem 1, “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO”. Como se observa en el gráfico n° 10.12, la mayoría del alumnado está de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 10.12
Análisis de contingencias repetición curso en Secundaria-ítem 1



Además, se presentan los resultados del análisis de contingencias para el resto de ítems que establecen una asociación significativa con la variable dependiente “repetición de curso en secundaria”:

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente (ítem 24) “cuando obtenga el título de ESO mi intención es acceder a un ciclo de grado medio” se señala una asociación significativa con la variable independiente “repetición de curso en secundaria”. Los alumnos que no han repetido en secundaria son los que más completamente de acuerdo

están con este ítem. No obstante, la mayoría del alumnado que ha repetido en secundaria una o más veces, tiene intención de continuar su formación en un ciclo formativo de grado medio.

Por último, los resultados obtenidos del análisis de contingencias muestran una relación estadísticamente significativa entre la “repetición de curso en secundaria” y el ítem 28 “cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando”. En este sentido, los alumnos que han repetido en 4º de ESO son los que presentan un porcentaje más elevado de respuesta totalmente de acuerdo. Como se ha comentado en el capítulo de resultados sobre la visión del alumnado de PCPI sobre el programa, la mayoría de los alumnos tiene intención de continuar con sus estudios.

9 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR FORMACIÓN DEL PADRE

Los resultados obtenidos del análisis de contingencias de la variable independiente “formación del padre” de los alumnos de la muestra de estudio, en relación con las diferentes variables dependientes, han sido los siguientes:

TABLA N° 10.9
Contingencias variable formación del padre

Variable Formación del padre	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 9	21,246 ^a	,047

Se observa una relación significativa entre la variable independiente “formación del padre” y el ítem 9 (variable dependiente) “nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO”. Los alumnos que más están de acuerdo con esta afirmación son los de padres con formación “universitaria” seguido de los que tienen el “bachillerato”.

10 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR FORMACIÓN DE LA MADRE

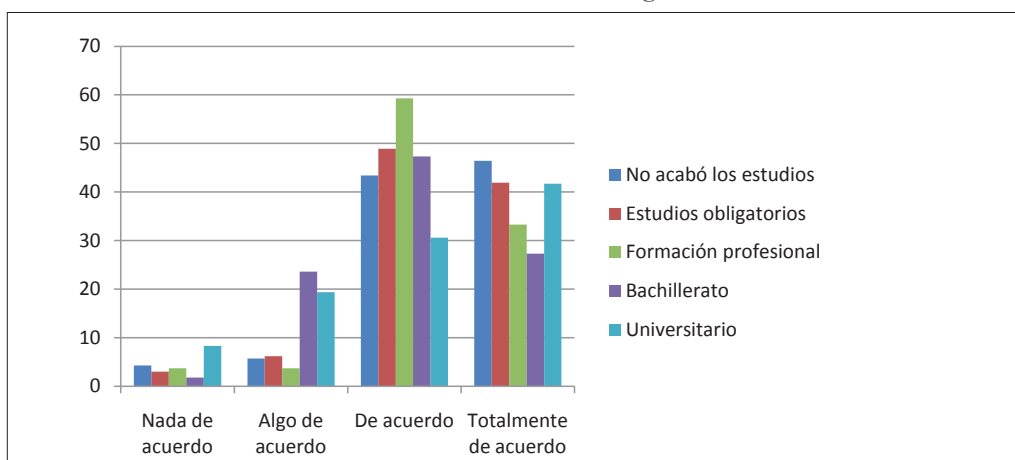
Los resultados obtenidos del análisis de contingencias de la variable independiente “formación de la madre” de los alumnos del programa con las diferentes variables dependientes, son los siguientes (tabla n° 10.10):

TABLA N° 10.10
Contingencias variable formación de la madre

Variable Formación de la madre	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1*	41,949 ^a	,000*
Ítem 2*	33,904 ^a	,001*
Ítem 5*	36,593 ^a	,000*
Ítem 6*	29,882 ^a	,003*
Ítem 7	26,798 ^a	,008
Ítem 11*	34,983 ^a	,004*
Ítem 15*	34,340 ^a	,001*
Ítem 23	23,736 ^a	,022
Ítem 24	27,845 ^a	,033
Ítem 26	21,688 ^a	,041
Ítem 28	25,863 ^a	,011

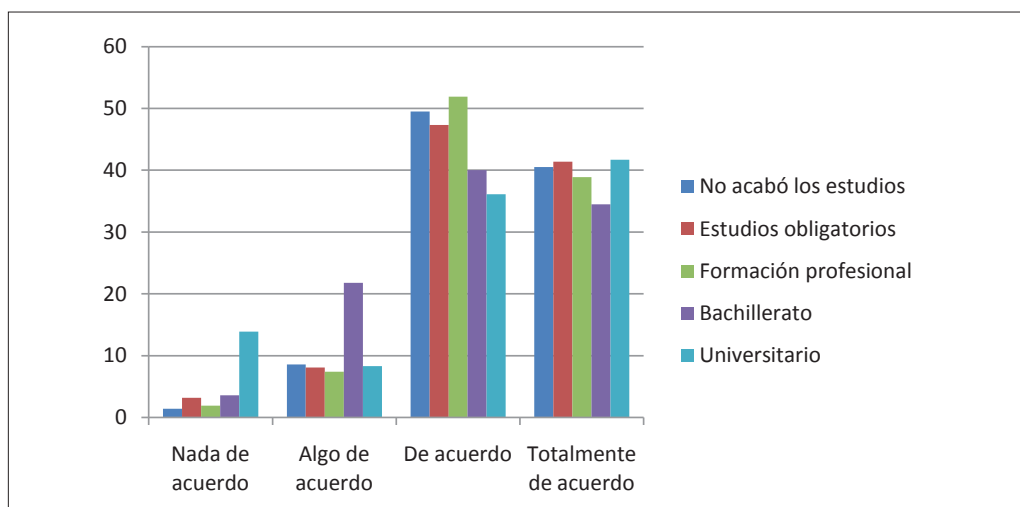
La información extraída del análisis de la variable dependiente denominada “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO” (ítem 1), señala una relación estadísticamente muy significativa con la “formación de la madre” de los alumnos del programa. En este sentido, la mayoría de los alumnos está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

GRÁFICO N° 10.13
Análisis de contingencias formación madre-ítem 1



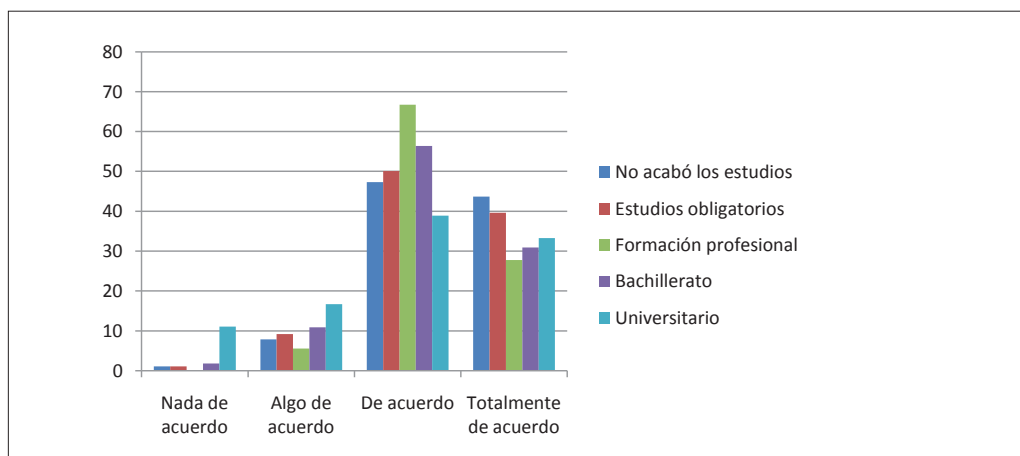
En relación a la variable correspondiente al ítem 2 “desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender”, se observa una asociación estadísticamente significativa con la variable independiente “formación de la madre”. Como se muestra en el gráfico n° 10.14, la mayoría de los alumnos está más interesado por sus estudios desde que está en el programa.

GRÁFICO N° 10.14
Análisis de contingencias formación madre-ítem 2



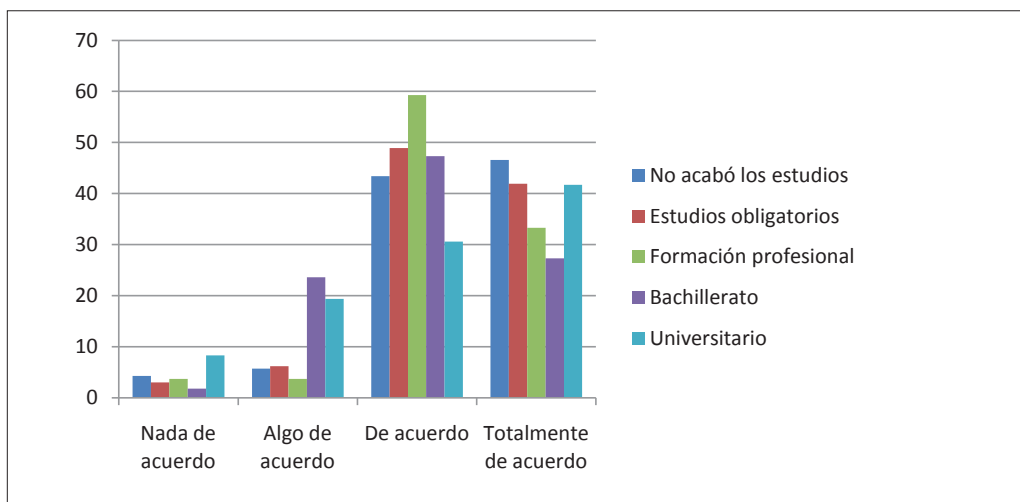
En el análisis del ítem 5 cabe destacar una relación estadísticamente muy significativa entre la “formación de la madre” del alumno y la afirmación “le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI”. Como se observa en el gráfico n° 10.15, la mayoría de alumnos, independientemente de la formación de la madre, está de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem. No obstante, los alumnos de madre con “formación profesional” presentan un mayor porcentaje de acuerdo.

GRÁFICO N° 10.15
Análisis de contingencias formación madre-ítem 5



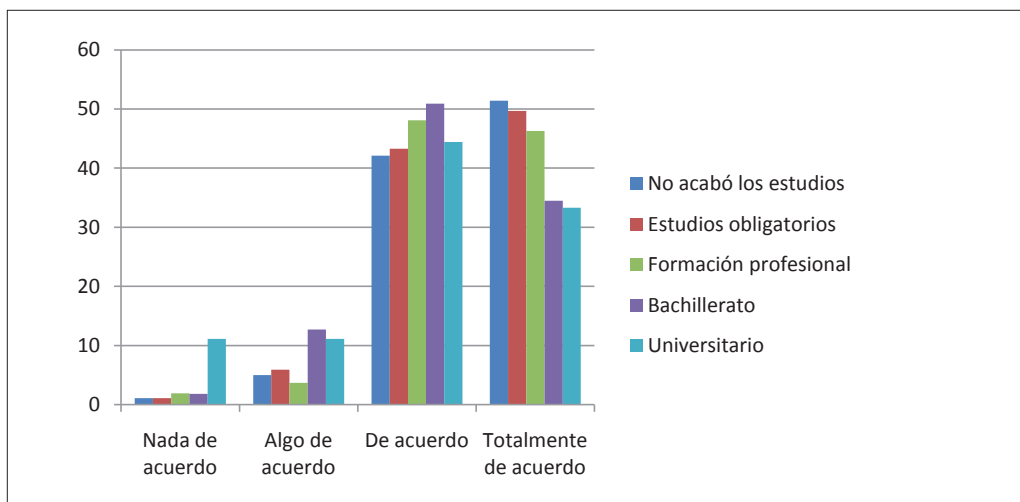
En relación al ítem 6 “en el PCPI me siento mejor como estudiante”, se observa una relación muy significativa con la variable “formación de la madre”. La mayoría de alumnos está de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem.

GRÁFICO N° 10.16
Análisis de contingencias formación madre-ítem 6



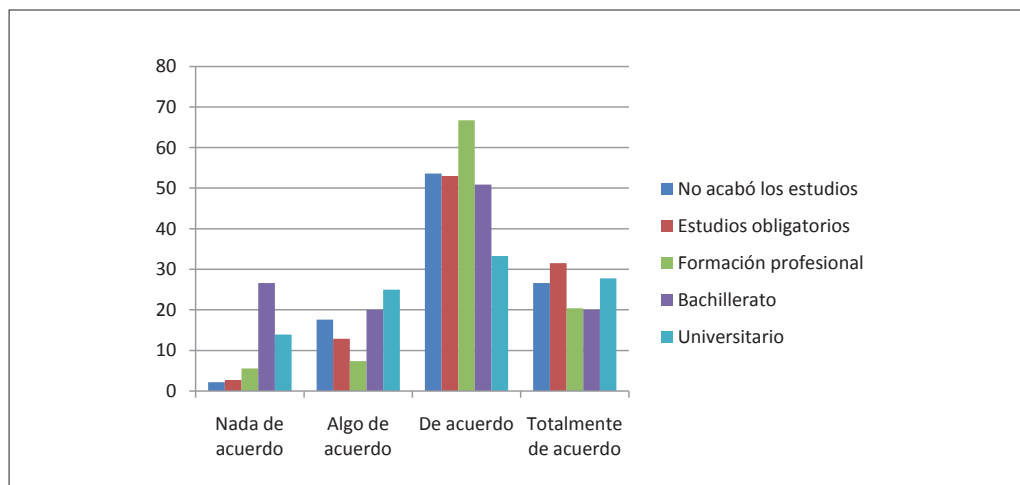
Existe otra relación estadísticamente muy significativa entre esta variable independiente “formación de la madre” y el ítem 11 “el profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades”. La mayoría de los alumnos está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

GRÁFICO N° 10.17
Análisis de contingencias formación madre-ítem 11



Por último, se observa una relación estadísticamente muy significativa con el ítem 15 “los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación”. Como se puede observar en el gráfico n° 10.18, la mayoría de los alumnos del programa está de acuerdo con esta afirmación.

GRÁFICO N° 10.18
Análisis de contingencias formación madre-ítem 15



A continuación, se presentan los resultados del análisis de contingencias que muestran una asociación estadísticamente significativa entre la variable independiente “formación de la madre” y las siguientes variables dependientes:

Ítem 7, “en el PCPI me siento más capaz de aprender”. La mayoría de los alumnos considera desde que está en el programa más capacitado para aprender.

Ítem 23, “cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo”. Los alumnos de madres que no acabaron sus estudios obligatorios están más interesados en buscar trabajo una vez obtengan el título de graduado en ESO.

Ítem 24, “cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio”. Los resultados demuestran que son los alumnos de madres que han estudiado por la vía de la formación profesional los que presentan mayores porcentajes de respuesta de valoración totalmente de acuerdo. Seguido de los alumnos de madres con estudios obligatorios y sin estudios.

Ítem 26, “me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado”. Los resultados demuestran que son los alumnos de madres que han estudiado por la vía de la formación profesional los que presentan mayores porcentajes de respuesta de valoración totalmente de acuerdo para este ítem.

Por último, en relación al ítem 28, “cuando termine el PCPI, me gustaría seguir

estudiando”, los resultados muestran que los alumnos de madres con formación universitaria son los que presentan un mayor porcentaje de valoración nada de acuerdo con el ítem. No obstante, la mayoría de los alumnos pretende continuar con su formación.

11 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TRABAJO DEL PADRE

En la tabla nº 10.11, se exponen los resultados obtenidos referidos a la asociación significativa entre la variable independiente “trabajo del padre” de los alumnos del programa y las distintas variables dependientes.

TABLA N° 10.11
Contingencias variable trabajo del padre

Variable Trabajo del padre	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 1	22,163 ^a	,008
Ítem 4	17,560 ^a	,041
Ítem 15	18,895 ^a	,026
Ítem 24	21,668 ^a	,041

En primer lugar, se observa una relación estadísticamente significativa entre esta variable independiente y el ítem 1 “el PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO”. La mayoría de los alumnos está de acuerdo con este ítem, independientemente del trabajo del padre.

En relación al ítem 4, se establece una relación significativa entre la variable “trabajo del padre” y “los profesores de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO”. La mayoría de los alumnos está completamente de acuerdo con esta afirmación.

Entre el ítem 15, o variable dependiente “los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación” y la variable independiente “trabajo del padre” también existe una relación significativa. En este sentido, los alumnos de padres que trabajan por cuenta propia presentan porcentajes más elevados de respuesta de valoración de acuerdo.

Por último, las respuestas emitidas por parte del alumnado sobre el ítem 24 “cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio” manifiesta una relación estadísticamente significativa entre esta variable dependiente y el “trabajo del padre” del alumno. Los mayores porcentajes de totalmente de acuerdo están

relacionados con alumnos de padres jubilados o de “otra situación laboral” y de los que trabajan por cuenta propia.

12 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TRABAJO DE LA MADRE

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias según la variable independiente “trabajo de la madre” de los alumnos de PCPI con las diferentes variables dependientes, han sido los siguientes:

TABLA N° 10.12
Contingencias variable trabajo de la madre

Variable Trabajo de la madre	Grado de significación: Chi-cuadrado de Pearson	
	χ^2	<i>p</i>
Ítem 4	17,766 ^a	,038
Ítem 9	19,877 ^a	,019
Ítem 29	19,653 ^a	,020

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente “los profesores de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO”, se señala una asociación significativa entre el ítem correspondiente a esta variable, en este caso, el ítem 4, con la variable “trabajo de la madre”. Los mayores porcentajes de totalmente de acuerdo están relacionados con alumnos de madre jubiladas, amas de casa o de “otra situación laboral” y de los que trabajan como empleadas. No obstante, la mayoría del alumnado está completamente de acuerdo con este ítem.

En el análisis de la variable dependiente que se corresponde con el ítem 9, se ha observado que existe una relación significativa entre el “trabajo de la madre” y la afirmación “nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO”. Las respuestas dadas por los alumnos son muy similares en cuanto a los porcentajes correspondientes a cada valoración del ítem posible.

Por último, el análisis de la variable correspondiente al ítem 29, señala una relación significativa entre el “trabajo de la madre” y la premisa “no me interesa demasiado seguir estudiando”. Los alumnos de madres que trabajan como empleadas son los que están más de acuerdo con este ítem. Sin embargo, la mayoría de los alumnos no está de acuerdo con esta afirmación.

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

- | |
|---|
| 1.....CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS PROFESORES
DE PCPCI DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE EL PROGRAMA |
| 2.....CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS
DE PCPI SOBRE EL PROGRAMA |
| 3.....LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN |
| 4.....LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS |
| 5.....CONSIDERACIONES FINALES |

El objetivo principal de la presente investigación es describir y valorar todos los aspectos derivados de la aplicación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la provincia de Granada, así como realizar una aproximación a la realidad socioeducativa de los PCPI en los centros educativos de la provincia.

Para conseguir el objetivo principal de la investigación, ésta se ha centrado en dos ámbitos diferenciados de trabajo que ofrecen una visión más completa del objeto de estudio. Por un lado, una aproximación a la experiencia del profesorado que imparte clases en estos programas permite conocer sus opiniones acerca de la utilidad del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar, su aplicación práctica a la realidad de los centros educativos seleccionados y los inconvenientes que se derivan de su implantación en la realidad. Como resultado de estas indagaciones se han delimitado los aspectos que condicionan el éxito o fracaso de los programas, con vistas a la mejora de la estructura y el desarrollo de los PCPI. Por otro lado, se ha considerado de vital importancia conocer la experiencia del alumnado del programa, su opinión sobre la utilidad de los mismos, cómo inciden en su propia experiencia formativa, sus expectativas de futuro, en definitiva, en qué medida el PCPI ha conseguido su reenganche al sistema educativo y cómo los prepara de cara a una posible inserción al mundo laboral.

En esta parte final de la investigación se exponen las conclusiones más relevantes derivadas de los resultados obtenidos tras el estudio realizado para alcanzar los objetivos perseguidos en la misma, así como las cuestiones que pueden ser objeto de análisis de futuras líneas de investigación, todo lo cual representa la verdadera aportación de este estudio.

A continuación se muestran las aportaciones finales estructuradas en cinco apartados: en el primero de ellos se presentan las conclusiones derivadas de la opinión de los docentes de PCPI de la provincia de Granada sobre el programa, el segundo está dedicado a destacar las principales conclusiones obtenidas del análisis de la visión de los alumnos. A continuación, se exponen las posibles limitaciones de la investigación y las líneas de investigación futuras en torno al objeto de estudio y, por último, se resume el desarrollo del trabajo realizando algunas consideraciones finales.

1 CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DE PCPI DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE EL PROGRAMA

La visión del profesorado sobre su experiencia docente en estos programas ha sido muy reveladora. En términos generales, la valoración que realizan sobre la utilidad de los mismos como medida de prevención del fracaso escolar es positiva; sin embargo, un análisis más profundo evidencia los problemas asociados a su aplicación real en los

correspondientes centros educativos. Este análisis ha contribuido a la identificación de las variables determinantes del éxito de los programas, y los aspectos del mismo que deben ser objeto de mejora.

En términos generales, los profesores encuestados valoran los programas de forma positiva, pues los consideran una medida necesaria por su efectividad para reenganchar al alumno en el sistema educativo, opinan que los programas proporcionan a éstos una formación de base que les permite seguir estudiando y/o transitar al mundo laboral. Así mismo, también estiman su efectividad como medio para obtener el título de Graduado en ESO.

Para los profesores entrevistados, con la aplicación de los programas se consiguen unos resultados satisfactorios de aprendizaje. Aprendizajes no sólo relacionados con los conocimientos académicos, sino con el comportamiento y la actitud de los alumnos, donde en muchos casos se encuentra el origen del problema del fracaso escolar. En este sentido, uno de los principales objetivos perseguidos por estos programas de atención a la diversidad es proporcionar al niño las habilidades necesarias para la vida en sociedad, contribuyendo a su maduración. Este es uno de los principales éxitos conseguidos, junto con el reenganche del alumno al sistema educativo.

“La persona, cada uno de ellos, es lo importante. Lo demás, cultura y taller, tiene una importancia relativa. Lo demás todavía tiene tiempo. Sin embargo, se acaba el tiempo de la recuperación de esos alumnos/as con dificultades personales, familiares y sociales. Todo profesor que se implique en este tipo de programas, ha de hacerlo con la vista puesta en la formación personal de sus alumnos/as. Todo lo demás vendrá por añadidura. Esto es lo importante: ayudarles a salir a flote como personas” (Jiménez, 1999).

Los PCPI presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes. Un estudio de Zacarés y Llinares (2006), con alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana, concluía que los PCPI, lo pretendan o no explícitamente, se convierten en contextos de maduración personal que pueden tener una clara incidencia en las trayectorias vitales de los jóvenes que en ellos participen. Más allá de la finalidad cualificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituirán en poderosas herramientas de *“optimización evolutiva”* (Viguer, 2004).

Los profesores destacan que los alumnos de PCPI parten de una mala experiencia educativa, bien porque no han podido adaptarse a las exigencias de la educación ordinaria, o bien porque han presentado problemas de disciplina, lo que ha degenerado en una falta de motivación y de interés por el estudio, así como en una baja autoestima. Por tanto, cuando el alumno llega por primera vez al programa, el profesor se encuentra en la necesidad de tener que abordar en primer lugar estos problemas antes de empezar a conseguir resultados

de tipo académico.

En este sentido, en base a los resultados de las encuestas realizadas, se observa que un alto porcentaje de los profesores considera que los PCPI consiguen restablecer el interés del alumno por el estudio. La mayoría también opina que el éxito de los mismos radica en su capacidad para mejorar la autoestima y la imagen personal de los alumnos. Sin embargo, existe una división de opiniones en cuanto a si mejoran los hábitos de estudio.

En definitiva, hay mayor consenso acerca de la utilidad de los programas para solucionar problemas de actitud que sobre la utilidad de los mismos para solucionar dificultades de aprendizaje.

Otro aspecto analizado en el estudio es la opinión del profesorado sobre el alumnado de PCPI. Las respuestas dadas ayudan a delimitar el problema del fracaso escolar, pues los profesores aportan su visión sobre aspectos claves, como las motivaciones, el proceso y las causas del fracaso y abandono prematuro de la escuela. Esto contribuye a resolver una de las cuestiones primordiales planteadas en esta investigación: ¿por qué se produce el fracaso escolar?, la respuesta es bastante compleja y aunque no existe una única causa, la investigación ha servido para delimitar el problema, de cara a encontrar soluciones que permitan abordarlo en sus fases iniciales, reduciendo el número de alumnos que acaban en PCPI. De esta forma, el programa se convierte en la última oportunidad para aquellos alumnos en riesgo de exclusión educativa, cuando las medidas aplicadas durante la educación ordinaria no han funcionado.

Los profesores de PCPI perciben que sus estudiantes no son diferentes al resto, sus problemas se derivan de una falta de interés y de motivación, y no tanto de una menor capacitación, e inciden en la necesidad de inculcarles buenos hábitos de estudio. En este sentido consideran que los alumnos de PCPI están capacitados para obtener el graduado en ESO, aunque para ello necesitan de este tipo de programas, que consiguen captar de nuevo el interés por los estudios y motivar a unos alumnos que viven en un entorno social y familiar que no los estimula.

Sin embargo, sorprende comprobar la división de opiniones respecto a la afirmación “son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades, sin resolverlas debidamente a tiempo”. Relacionado con esta cuestión, y gracias a las entrevistas realizadas, se observa que el profesorado evita mencionar como causa del fracaso escolar, las propias deficiencias del centro en particular, o del sistema educativo en general, y se centra más en las propias características del alumno. En una investigación similar, desarrollada sobre los Programas de Diversificación Curricular y de Garantía Social, Escudero y otros (2013) concluían:

“Parece seguir presente la fuerte convicción de que es poco significativo lo que se

puede hacer para que aprenda un sector del alumnado que llega a la ESO con malas trayectorias previas y que, además, pertenece a un medio familiar y social desfavorecido en lo económico, lo cultural y lo social. O se sale de ese círculo vicioso o por muchas cosas que se hagan y las buenas intenciones de ofrecer segundas oportunidades, el último tramo de la educación obligatoria seguirá siendo una zona de riesgos variados conducentes a resultados indeseables para bastantes chicos y chicas que lo cursan”.

La investigación que aquí se presenta deja claro un aspecto fundamental del problema estudiado y es que el fracaso escolar es el resultado de un proceso de desenganche progresivo del sistema educativo. La opinión expresada por el profesorado lleva a pensar que el PCPI, que debe ser la solución última, se termina convirtiendo en la única que se utiliza en realidad, desaprovechando las oportunidades de reenganche que se podrían aplicar en las fases tempranas de este proceso acumulativo de desafección escolar. Proceso que puede empezar con problemas de absentismo escolar, a veces incluso justificado por los propios padres de los alumnos, con problemas de disciplina, con una mala trayectoria académica, con bajas calificaciones, que acaba llevando al alumno a tener que repetir uno o varios cursos, lo que agrava el problema, pues está demostrado que aquéllos que están escolarizados en el curso que les corresponde tienen mejores perspectivas de futuro, desde un punto de vista académico.

En este proceso de desafección escolar, los profesores señalan otros factores que inciden en el mismo, sobre los que se debería actuar, aunque a veces se necesite de la colaboración con otras instituciones públicas u organismos sociales, uno de los más importantes es el entorno social y familiar del alumno. Muchos de los jóvenes que acaban en PCPI proceden de familias desestructuradas, o han vivido algún proceso traumático en su entorno familiar. Otro aspecto interesante, que se detecta en las entrevistas con los profesores, es la actitud de muchas de las familias de estos alumnos respecto a la educación, la escasa valoración que muchos padres conceden a una buena formación provoca que sus hijos abandonen prematuramente los estudios para insertarse de forma precaria en el mundo laboral. Además la necesidad de los jóvenes de no destacar respecto del grupo de iguales es otro factor importante que puede abocar al alumno al fracaso escolar.

También se han abordado cuestiones relacionadas con la normativa. En este sentido, uno de los aspectos más controvertidos es la edad de acceso al programa, algunos opinan que fijarla en 15 años es una manera de “limpiar” las aulas de secundaria de alumnos problemáticos, estos profesores proponen agotar otras vías como los programas de diversificación curricular antes de enviarlos a PCPI, pues aún se encuentran dentro de la edad de escolarización obligatoria. Otros profesores, que son conscientes de que estos alumnos no van a conseguir los objetivos de la educación obligatoria por la vía ordinaria, no ven motivos para atrasar la edad de acceso al programa.

Para determinar qué variables o elementos pudieran considerarse importantes con vistas a la mejora de la estructura y desarrollo de los PCPI, es especialmente relevante la información aportada por los profesores entrevistados en la investigación. Estos docentes sugieren una serie de mejoras en relación a la estructura del programa, el currículum, la selección del profesorado y de los alumnos, la duración, los recursos, la relación con otros centros educativos y profesores de PCPI, la ratio, y otros aspectos relacionados con el programa.

En este sentido un aspecto controvertido del funcionamiento de los PCPI en los centros se debe a que en muchos casos no se han discutido ni consensuado en el Consejo escolar, ni en el Claustro, los criterios de adscripción de los alumnos al programa, este proceso con frecuencia se aborda con rapidez y arbitrariedad. Y lo mismo ocurre con la selección del profesorado. En este aspecto muchos profesores se quejan de que no ha recibido formación relativa con el proceso de aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar, la mayoría ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, compartiendo las experiencias con otros profesores de PCPI, asistiendo a grupos de trabajo en el propio centro o con otros centros.

Pero el principal problema de los PCPI reside en su estructura y en la falta de recursos de los centros. Los profesores muestran su preocupación por la falta de recursos de los centros para abordar estos programas con garantía de éxito, en este sentido F. Marhuenda destaca la conveniencia de poner recursos educativos múltiples y variados, a disposición de los formadores de programas y centros de distinto tipo, para concentrar la atención en los procesos educativos. Para Marhuenda (2006) la carencia de materiales curriculares apropiados a los perfiles profesionales puede suponer más una ventaja que un inconveniente dado que dicha carencia estimula a los profesores a elaborar recursos apropiados, específicos y ajustados a las necesidades de la práctica. En las entrevistas realizadas en el presente estudio se observa cómo los profesores son los que realmente elaboran los materiales y los programas en función de las necesidades de sus estudiantes, proporcionando de esta forma una enseñanza más adaptada a la diversidad del alumnado.

Respecto a la estructura de los programas la principal crítica se centra en la enorme disparidad de contenidos de los dos cursos, que debería revisarse así como la duración de los mismos. Sería conveniente un reparto más equitativo de las materias instrumentales y de las relacionadas con las competencias del perfil profesional del programa entre los dos cursos, e incluso algunos profesores proponen que la duración del mismo se incremente en un año.

Otro aspecto a analizar es la oferta académica relacionada con los PCPI, ésta debería ser suficiente y realizarse en función de la oferta laboral de la zona. Marhuenda

(2006) destaca como una cuestión importante que debe ser abordada por la administración, la necesidad de que estos programas cuenten con una oferta amplia y suficientemente diversificada de cualificaciones profesionales que hoy por hoy no está garantizada aunque se supone el mayor logro de los nuevos programas: dar acceso a una acreditación profesional de la que los PGS carecían.

Analizando las respuestas de las entrevistas, parece como si el éxito de los programas se deba más a su flexibilidad y a la adaptación que hacen los profesores a las necesidades del aula, que a su propia estructura y diseño curricular. A pesar de los defectos más que evidentes de funcionamiento, el PCPI es una herramienta muy versátil que ofrece múltiples itinerarios para adaptarse a las necesidades y perspectivas de futuro de los alumnos. Esta versatilidad es un logro respecto de los PGS anteriores que no suponían un reenganche al sistema educativo, pues no ofrecían la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO.

Los profesores también aportan su visión sobre el funcionamiento de los PCPI en los centros, la mayoría lleva a cabo una evaluación inicial de los alumnos para en base a ella diseñar las programaciones didácticas de cada una de las materias que se van a impartir en el curso, seleccionando los contenidos más importantes para la formación integral del alumno. En algunos centros el diseño del programa se realizó siguiendo uno ya establecido, en algunos casos ha sido elaborado exclusivamente por el profesor y en otros con la colaboración del orientador del centro y de otros miembros de la comunidad educativa. El programa se diseña para responder a las distintas demandas planteadas por los alumnos, es decir, para prepararlos de cara al mundo laboral y para que puedan acceder a un ciclo formativo de grado medio, desarrollando distintas metodologías en función de sus necesidades.

El grado de integración de los programas en los centros educativos en los que se desarrollan es un factor clave que contribuye al éxito de los mismos, la mayoría de los profesores piensan que los PCPI están bien integrados en la vida del centro. Sin embargo, se observa que cuando se está impartiendo en una institución en la que coexisten con otros programas y enseñanzas, su integración en la dinámica cotidiana de la misma parece ser más difícil. El proceso de integración se hace más complejo por la “etiquetación” del alumno de PCPI como alumno “conflictivo”, de ahí la importancia de planificar y desarrollar actividades que ayuden al proceso de inclusión de éstos.

En resumen, el PCPI debe estar concebido como la última oportunidad que ofrece el sistema educativo para abordar el problema del fracaso, en ningún caso debe ser una vía de escape para excluir del sistema ordinario a aquellos alumnos con problemas de disciplina, ni se debe utilizar para insertar en el sistema educativo a determinados alumnos con situaciones anómalas porque no existe otra alternativa, como el caso de los inmigrantes

o de los jóvenes que tienen problemas con la justicia, pues el propósito perseguido es el de facilitar que el alumno pueda continuar estudiando. La valoración general que los profesores de PCPI realizan es buena, aunque como se ha podido comprobar su puesta en funcionamiento ha evidenciado los fallos de diseño que deben ser solucionados.

Marhuenda (2006) hace referencia a la *“conveniencia de que los PCPI acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro”*. Parece que ésta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen Zacarés y Llinares (2006), y Bernad y Molpeceres (2006).

Por último, se observa en el presente trabajo, gracias a las entrevistas realizadas a los docentes de los PCPI, los tres tipos híbridos de discursos docentes identificados por Bernard y Molpeceres (2006) en su estudio de los discursos educativos de los docentes de PGS, antecesores de los PCPI. Los distintos de discursos identificados en los docentes de PGS y definidos por estos autores están presentes y plenamente identificados en las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de PCPI en el presente trabajo.

En primer lugar, se observa un discurso esencialmente doméstico, en el que el docente entiende su labor como una relación de tutela. Entre el profesor y el alumno se establece un vínculo de protección y corrección. El docente se convierte en guía o modelo a seguir, y focalizan la educación principalmente como un medio para conseguir la corrección de hábitos y actitudes de los alumnos. Al igual que observan Bernard y Molpeceres en su estudio sobre los PGS, en el discurso de estos docentes está presente el argumento de la despreocupación familia, y el deterioro de la autoestima de los alumnos que llegan a los programas. Los docentes se convierten en guía de estos alumnos, y defienden la necesidad de una educación personalizada, adaptada a las carencias y necesidades de los niños, capaz de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Educación centrada en el saber-estar.

El segundo discurso identificado por los autores, el doméstico-industrial, también está presente en los profesores entrevistados en esta investigación, la función docente se establece como una relación de tipo maestro-aprendiz. El docente pretende inculcar al alumno hábitos de disciplina que los prepare para su inserción en el mundo laboral. La labor educativa se entiende dentro de la cultura del esfuerzo, se premia el esfuerzo personal como forma de obtener una recompensa futura. El docente prepara al alumno para la vida adulta y para la vida laboral, de forma que la educación está diseñada y centrada para el desempeño profesional del alumno, estos docentes también defienden la educación

individualizada, adaptada a las capacidades del alumno y a su potencialidad de cara a desempeñar una determinada profesión. Es una educación centrada en el saber-hacer.

Por último el tercer tipo de discurso docente claramente identificado en las entrevistas realizadas, siguiendo la línea argumentativa de Bernard y Molpeceres, es el doméstico-cívico. Tal como analizan estos autores el objetivo del docente es “hacer ciudadanos adultos de pleno derecho” estableciendo una relación de empoderamiento con el alumno, este tipo de educación considera necesario una descentralización educativa, insertándola en el entorno social, y utilizando un enfoque constructivista que promueve la participación del alumno a través de la motivación.

En todos los caso, los profesores entrevistados coinciden en la necesidad de enfocar la educación como un proceso flexible, motivador y adaptado a las necesidades de un alumnado que ya cuenta con carencias de aprendizaje por su propia trayectoria educativa y por su entorno social y familiar. En cualquier caso el PCPI debe dar respuesta a la diversidad alejándose de la rigidez del sistema educativo ordinario, y aunque debe ser consciente de la realidad de la situación educativa de los alumnos no puede ser simplemente un mero mecanismo para enseñar al alumno a saber-estar, a saber-hacer o a hacer ciudadanos adultos de pleno derecho, en cuyo caso lo único que lograría es reinsertar al alumno en el entorno social y laboral, pero con una escasa preparación académica, lo que normalmente lleva aparejado un futuro laboral precario. En este sentido, es fundamental conseguir el reenganche real al sistema educativo, ofreciendo al estudiante la posibilidad de acceder a una educación superior que sitúe al alumno de PCPI en igualdad de condiciones de cara a competir por un puesto de trabajo digno.

2 CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS DE PCPI SOBRE EL PROGRAMA

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario dirigido al alumnado del programa ha sido fundamental para conseguir los objetivos propuestos, es decir, para analizar la percepción del alumnado sobre el funcionamiento del PCPI, y sobre cómo han incidido los mismos en sus perspectivas de futuro.

El estudio ofrece una visión de las características del alumnado de PCPI en las que se perciben los factores de riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema, que cita la mayoría de los autores en estudios relacionados con esta temática. La mayoría de los alumnos del programa son varones, menores de edad, y que ha repetido en una o varias ocasiones durante la etapa de primaria y/o secundaria.

Además se observan situaciones familiares excepcionales, la mayoría de los padres y madres de estos alumnos no acabó los estudios obligatorios o el máximo nivel alcanzado fue la educación obligatoria. La situación laboral de los padres también afecta al

rendimiento académico de sus hijos, en este sentido, se comprueba que aunque la mayoría de los padres están ocupados, desempeñan trabajos poco cualificados que no requieren un alto nivel de estudios, se observa, por tanto, una correlación entre ambas variables, destacar también que un número considerable de padres se encuentra en paro. En este sentido, la situación laboral de las madres es parecida a la de los padres.

Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos que fracasan presentan estas características, sin embargo, sí se ha observado una elevada correlación entre estos factores y el fracaso escolar.

La citada investigación de Escudero y otros (2013), indica que muchos estudiantes con dificultades no superadas no son plenamente atribuibles a la falta de capacidades, a pesar de que este aspecto pudiera tener su importancia. *“Se trataría, más bien, de sujetos vulnerables a la hora de afrontar y responder al tipo de formación que se les está ofreciendo y a los requisitos aplicados para valorar su progreso. A lo largo de su transcurso escolar no han encontrado suficientes factores personales de protección (resiliencia), ni tampoco con aquellos otros factores ambientales de protección (en los centros, familias y entorno): de haber contado con ellos, su discurrir por el currículo y la enseñanza regular podría haber sido, cuanto menos, satisfactorio”*.

Estos alumnos asumen que están en el PCPI porque no se han esforzado lo suficiente en los estudios, no porque no valgan para estudiar. Además opinan que han acabado en estos programas porque no les gusta mucho estudiar, y su grupo de amigos “pasa” mucho de los estudios. Se observa la influencia del grupo de iguales en la actitud ante el estudio de estos alumnos, una influencia más relevante que la ejercida por la familia.

Los estudiantes que llegan a estos programas con una trayectoria personal o académica plagada de falta de éxitos, de reconocimientos y atenciones, han sufrido ya daños importantes en la imagen que tienen de sí mismos (Escudero y otros, 2013).

Los estudiantes que han participado en la investigación opinan que la metodología de enseñanza utilizada en estos programas es más amena y motivadora que la utilizada en educación secundaria, por su utilidad práctica de cara a la inserción en el mercado laboral, y por las lecciones de vida que aportan y que normalmente consiguen en el alumno un cambio de actitud muy positivo para la vida en sociedad.

Zacarés y Llinares (2006), afirman que los PGS tratan de provocar en los adolescentes una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa en un corto plazo de tiempo a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. *“Esta alta implicación se logra normalmente si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa”* (Aparisi y otros, 1998).

Sin embargo, los alumnos no están de acuerdo con el diseño del segundo curso del programa y con la gran descompensación de materias impartidas en ambos cursos, lamentan que tras haber conseguido motivarse e interesarse por los estudios durante el primer año, gracias a los contenidos prácticos de los módulos específicos y a la formación adquirida en los centros de trabajo, en segundo curso todo vuelve a ser como en secundaria, vuelven al aula ordinaria donde antes fracasaron.

Las prácticas en empresas forman parte fundamental del aprendizaje adquirido en los PCPI, permiten al alumno adquirir habilidades propias de la vida en sociedad con las responsabilidades que lleva aparejadas. La etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo es también la adolescencia.

El estudio de Zacarés y Llinares (2006), hace referencia a que los alumnos de PGS se hallan, evolutivamente hablando, en un período de *“socialización para el trabajo”*, antes de la incorporación al primer empleo y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Y afirman que *“sería esperable que los PGS hubiesen constituido una influencia relevante en la configuración del significado del trabajo para los jóvenes, a través de dos vías: a) la derivada de las prácticas profesionales; b) la asociada a la interacción con los formadores que pueden presentar ellos mismos distintos ‘significados del trabajo’ alternativos a los que los jóvenes llevan al programa como resultado de su trayectoria biográfica. Los propios formadores de PGS destacan, por encima de otras, un conjunto de habilidades para la inserción laboral que tienen que ver con los ‘cambios de actitud frente al trabajo’ y que habrían de ser adquiridas por sus alumnos”*.

Estas habilidades suponen toda una socialización en la *“cultura del trabajo”* en la que se resaltan los aspectos de motivación y valoración del trabajo en sí mismo, el espíritu por superarse y perfeccionarse en el ejercicio profesional, y el compromiso con aquellos valores laborales que sustentan la adquisición de hábitos como la responsabilidad o la constancia (Molpeceres, 1998).

Las expectativas de futuro de estos chicos cambian tras su paso por el programa, aunque no siempre se consigue el reenganche, muchos optan por continuar con los distintos itinerarios que ofrece el sistema tras aprobar el primer curso de PCPI. Se valora positivamente la opción de poder obtener el título de graduado en ESO, superando el principal inconveniente del PGS.

Un alto porcentaje de los alumnos encuestados considera que el programa les capacita para acceder al mercado laboral, sin embargo, la principal virtud del mismo es que consigue el reenganche en muchos casos, aunque son menos los que deciden seguir estudiando tras conseguir el graduado que los que tienen intención de acceder al mercado

laboral y desempeñar cualquier oficio aunque prefieren ocupar un puesto de trabajo relacionado con sus competencias profesionales.

El mayor logro del PCPI es el cambio de actitud del alumno frente al estudio, y conseguir que un alto porcentaje consiga obtener el graduado en ESO, sobre todo teniendo en cuenta la desmotivación de partida de estos niños que han fracasado en etapas anteriores.

3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se exponen las principales limitaciones de la investigación:

Una de las limitaciones que más se han acusado en el presente estudio es la falta de datos relacionados con otros agentes implicados en el PCPI. En este sentido, hubiera sido interesante conocer el punto de vista de la Dirección de todos los centros que han participado en la investigación, para analizar la influencia del equipo directivo en el funcionamiento de los PCPI. En particular, en qué grado favorece un *“liderazgo para el aprendizaje”* (Bolívar, 2012), convirtiendo en el núcleo de la tarea directiva conseguir buenos aprendizajes para todos. Este punto será abordado en una futura investigación.

Además, dado que el fracaso escolar se fragua en determinadas trayectorias personales, hubiera sido interesante contar con la visión de las familias de los alumnos respecto de las causas del progresivo desenganche de sus hijos del sistema educativo y del cambio experimentado por los mismos tras su participación en estos programas.

La extensión de la investigación abordada y las dificultades para contactar con antiguos alumnos del programa no ha permitido poder analizar algunas historias de vida de alumnos egresados de PCPI que hubiera sido interesante tener en cuenta.

Por último, ha sido imposible abordar otro tipo de metodología, como la observación del aula, para obtener datos adicionales, esto se ha paliado en parte con las frecuentes visitas realizadas a los diferentes centros y con las entrevistas en persona realizadas in situ al profesorado.

4 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Concluida la investigación, cabe adelantar posibles temas a investigar en el futuro derivados del estudio hasta ahora realizado, que completarían y cubrirían campos relacionados con el objeto de estudio, que por su complejidad constituyen en sí mismo temas de investigación independientes.

Esta investigación se ha centrado en describir y valorar los PCPI de la provincia de Granada, extraer la realidad socioeducativa de estos programas en los centros escolares, conocer las opiniones e inquietudes del profesorado y del alumnado que forman parte de

éstos, determinar variables o elementos de mejora y estudiar las expectativas de futuro del alumnado que lo está cursando.

La investigación realizada ha tratado brevemente la integración o marginación del programa cualificación profesional inicial en el centro educativo y la inclusión de estos alumnos en la vida escolar. Es un tema especialmente relevante, por tanto, una de las líneas de investigación futura podría ir encaminada a profundizar en esta temática de forma específica.

En este sentido, otro tema interesante, relacionado con el anterior, es el papel que desempeña la dirección de los centros educativos y su incidencia en los resultados escolares de alumnos en riesgos de exclusión educativa. Delimitar el modelo de dirección y las funciones que deben desarrollar los directores de los centros para garantizar el éxito educativo, partiendo de la premisa de que el liderazgo pedagógico es uno de los principales factores determinantes de la mejora de la educación para la inclusión. Y en concreto, analizar cómo incide el liderazgo en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores de PCPI, que a su vez afectan a los resultados de los estudiantes (logros académicos).

Además, delimitar el repertorio de buenas prácticas que emplean los directivos exitosos para influir, de modo mediado, en los resultados de aprendizaje de los alumnos en riesgo y en la inclusión del PCPI en la vida del centro educativo, puede ser otra línea de investigación interesante.

Sería apropiado profundizar en el estudio de la interacción y la relación del programa con agentes externos: compromisos y relaciones con las familias y la comunidad local, los servicios sociales y otros agentes o instituciones, y con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Por último, analizar la Formación Profesional Básica (FPB), que viene a sustituir a los Programas de Cualificación profesional inicial, propuesta por la nueva ley de educación “LOMCE” y su incidencia en los jóvenes en riesgo de exclusión educativa. Al margen de lo que se ha mostrado en esta investigación y en otras, se decide –ideológica o políticamente- implantar un nuevo programa en lugar de ver qué se puede mejorar de los programas actuales.

Como apunta Merino (2013), el proyecto de la LOMCE propone una ruptura clara del modelo comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria. *“La ruptura del modelo comprensivo continúa con la rebaja a 15 años de la obligatoriedad, ya que después de cursar tercero, o incluso después de cursar segundo con un curso repetido, los chicos o chicas que no tengan las competencias mínimas para seguir el currículum estándar podrán ser enviados a los llamados ciclos de Formación Profesional de Base”*.

Hubiera sido conveniente que el gobierno se hubiera planteado mejorar los actuales programas antes de sustituirlos por otros. Existe en el ámbito académico la sensación de que los PCPI, que estaban empezando a funcionar y a dar resultados positivos, serán eliminados sin que hayan sido evaluados. Parece que el fin de los programas obedece más a una cuestión ideológica o política que puramente académica. La FPB supone un cambio interesado porque se utiliza como instrumento para facilitar de la forma más fácil posible la consecución de uno de los máximos objetivos de esta reforma educativa: “reducir” el abandono escolar temprano.

No se ha sabido dar ni una razón de peso que justifique la eliminación de estos programas para ser sustituidos por la Formación Profesional Básica. En realidad, esta no representa ninguna ventaja adicional para los alumnos con respecto a aquellos, por lo que no es una propuesta de mejora, sino una imposición que responde a objetivos concretos vinculados a una determinada concepción del sistema educativo. Supone un cambio irresponsable porque institucionaliza la segregación escolar en el marco de la escolaridad obligatoria. Puede que las graves dificultades que afronta el profesorado cada día hagan que parezca “buena” cualquier medida teóricamente orientada a darles una respuesta, pero, por más que lo tergiversen, no existe conocimiento científico suficiente que avale lo que pretende hacerse.

5

CONSIDERACIONES FINALES

Analizar la utilidad de los PCPI, como medida idónea para combatir el fracaso escolar, partiendo de la hipótesis de que estos programas contribuyen a reducir el problema y a mejorar sustancialmente los Programas de Garantía Social a los que sustituye, es una labor compleja debido a la gran cantidad de factores y determinantes interrelacionados entre sí implicados en el tema. Como se demuestra en el presente trabajo el fenómeno del fracaso escolar es dinámico y complejo, con una gran variedad de vertientes y una amplia bibliografía relacionada.

Para la sociedad en general, así como para los poderes públicos, y para el mundo académico en particular, el problema del fracaso escolar ha ocupado un lugar prioritario por la cantidad de efectos perniciosos que tiene, no sólo para el individuo en cuestión, sino para la sociedad en su conjunto. En España, en las últimas décadas, la Administración Pública ha intentado paliar este problema del fracaso escolar y abandono prematuro del sistema mediante la aplicación de diversas medidas de atención a la diversidad, como los actuales PCPI. Estos programas constituyen una mejora respecto de los antiguos PGS, que aunque servían para mantener escolarizado al alumno hasta la edad obligatoria, no ofrecían la oportunidad del reenganche en el sistema educativo ordinario. En este sentido, el PCPI supone un avance porque contempla distintos itinerarios que ofrecen diferentes alternativas

de reenganche.

Un buen diseño de los itinerarios ha sido fundamental para ofrecer mejores perspectivas de futuro a los alumnos, uno de los principales logros de los PCPI respecto de los PGS es su conexión con la formación profesional y la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO, mediante un sistema de evaluación diferente a la habitual, específica para este tipo de alumnos con problemas de aprendizaje, para evitar el abandono.

Desde un punto de vista económico el nivel de vida de un país depende de su capacidad para producir bienes y servicios, y esta capacidad depende a su vez de la productividad de los factores de producción, entre los que destaca el factor trabajo. Por tanto, es primordial adoptar medidas encaminadas a mejorar la productividad de los trabajadores para conseguir alcanzar mayores tasas de crecimiento económico y en consecuencia mayores cotas de bienestar social. Sin embargo, una sociedad con una economía próspera y con una elevada renta per-cápita no garantiza una distribución equitativa de la riqueza, de manera que el problema de la exclusión social es inherente a la sociedad, incluso en los países más ricos existe un porcentaje de población que vive en condiciones de pobreza. Como la economía de mercado no garantiza por sí sola la erradicación de la pobreza ni siquiera cuando el país está atravesando un período de crecimiento económico, se hace necesario que desde el sector público se tomen medidas para conseguir la cohesión e integración social de los ciudadanos más desfavorecidos, entre estas medidas las más efectivas son las educativas, pues proporcionan al individuo una base sólida para enfrentarse al futuro con garantías de éxito. Una población bien preparada y cualificada en los diversos ámbitos y disciplinas es necesaria para tener mejores perspectivas de futuro. Es por ello, que la educación cobra una vital importancia y esto lo demuestra la gran cantidad de normativas y medidas, adoptadas por los distintos gobiernos, encaminadas a abordar los temas educativos a fin de erradicar el fracaso escolar.

La crisis económica actual que azota a la mayoría de los países occidentales, y que ha afectado especialmente a España, donde la tasa de paro registrado alcanza niveles alarmantes, sobre todo entre los jóvenes, ha redundado en el sistema educativo. Por un lado, los jóvenes que antes de la crisis abandonaban los estudios de forma temprana ante el incentivo de ocupar un puesto de trabajo, ahora permanecen más tiempo en la escuela pues la alternativa en la mayoría de los casos es engrosar las listas del paro. Por otro lado, existe una mayor conciencia social sobre la utilidad de la formación académica para poder acceder al mercado de trabajo con mejores condiciones. Y, por último, muchos jóvenes que abandonaron tempranamente el sistema educativo, ante las malas perspectivas de trabajo, optan por reengancharse a través de los PCPI, como forma de evitar la exclusión social hacia la que puede derivar la exclusión educativa.

El presente trabajo profundiza en los aspectos metodológicos y conceptuales del

término exclusión educativa, partiendo del fenómeno más general de la exclusión social, además se ha considerado conveniente hacer una revisión histórica del fenómeno que aunque, como se ha citado en varias ocasiones, el vocablo es relativamente moderno, el fenómeno que describe ha sido contemplado y analizado en detalle desde hace siglos por los grandes autores clásicos.

La revisión histórica de la bibliografía clásica referida al fenómeno de exclusión social, ha permitido delimitar el campo de estudio, conocer los orígenes del concepto, y observar cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, esto lleva a afirmar que el fenómeno de exclusión es dinámico y complejo, multidisciplinar por la gran cantidad de variables y determinantes, interrelacionadas entre sí, que lo explican, y por sus diferentes efectos perniciosos.

Los autores clásicos, ya estudiaron las distintas connotaciones del término, Marx y Engels destacan la naturaleza dual del concepto de exclusión, puesto que para que existan excluidos deben existir los incluidos y en este sentido hablan del dentro-fuera. Para otros tiene connotaciones positivas pues sirve para delimitar la frontera de lo considerado normal o integrado en la sociedad, siempre y cuando no se caiga en la anomía como afirmaba Durkheim, y también están los que revisten el concepto de connotaciones claramente negativas pues se centran en los excluidos, la pobreza y las consecuencias nefastas que para la sociedad tienen.

Por otra parte, la literatura e investigaciones actuales, como ya se ha visto anteriormente, ponen de manifiesto la complejidad del término, profundizando en sus orígenes y rasgos principales (Robert Castel, 1997, 2004; Silver, 1994; Maluf, 2002; Maluf, Sánchez y Ceballos, 2003; Tezanos, 1999, 2001; Subirats, 2004; Luengo, 2005; Escudero, 2005; Herzog, 2011).

El análisis de las grandes cifras del fracaso escolar pone de manifiesto las dimensiones del problema. Los datos estadísticos proporcionados por las fuentes analizadas en el tercer capítulo, han sido muy valiosos para evaluar la evolución del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa y social en España y en concreto, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estos informes no sólo aportan datos sino también conclusiones obtenidas en base a los mismos. En este sentido, puntualizar que se ha tratado de ir un poco más allá y además de presentar éstas, se han aportado conclusiones propias utilizando los datos estadísticos de estos informes.

El fenómeno del fracaso escolar ha adquirido tales dimensiones en el mundo desarrollado, donde precisamente no hay problemas de falta de recursos públicos, que justifica el afán de los organismos públicos por aportar medidas encaminadas a erradicarlo. Un indicativo de la importancia del problema es el creciente número de investigaciones de las que constituye el objeto de estudio (Fernández Enguita, 2009; Fernández Enguita, Mena

y Rivière, 2010; Roca Cobo, 2010; Marchesi, 2003; Martínez, 2005; Navarrete, 2007; Salas, 2004; Escudero, 2005; Navarro Hinojosa, 2006; Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Casquero y Navarro, 2010). El fracaso escolar es importante no sólo porque es una señal del riesgo de exclusión educativa sino porque puede desencadenar en una situación de exclusión social y las consecuencias para el individuo pueden ser nefastas.

A la vista de los datos aportados por los diferentes organismos se pone de manifiesto la necesidad de implantar programas educativos destinados a paliar este problema. En el momento en el que se detecten situaciones de riesgo de exclusión, cuanto antes se tomen medidas, más fácil será el reenganche educativo. Desde esta perspectiva, es necesario realizar una descripción de los diferentes programas y medidas de inserción que existen en el sistema educativo español, centrando la atención en el actual Programa de Cualificación Profesional Inicial, objeto de este trabajo, y en su antecesor, los Programas de Garantía Social.

En esta línea, el Ministerio de Educación ha elaborado un “*Plan de Acción*” donde se especifican los Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. El primer objetivo marcado es *conseguir el éxito educativo de todos los estudiantes*. Para conseguir esto, el anterior gobierno hacía hincapié en la necesidad de intensificar la oferta de Programas de Refuerzo y de Atención a la Diversidad en toda la Educación Obligatoria, y Programas de Diversificación Curricular en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, para conseguir que los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje puedan conseguir el título de Graduado en ESO.

Así mismo, también resalta la importancia de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y aconseja introducir en ellos las modificaciones necesarias para que el alumnado con mayores dificultades pueda o bien conseguir el título de graduado en ESO, o una cualificación profesional que le permita obtener un certificado de profesionalidad de nivel 1.

“El diseño de estos programas, que forman parte de la educación básica, debe facilitar que el alumnado que supere los módulos específicos, asociados a una cualificación profesional de nivel 1, y los módulos obligatorios, pueda proseguir estudios de Formación Profesional de Grado Medio” (Ministerio de Educación, 2010c).

Resulta sorprendente que justo ahora que los PCPI empiezan a dar sus primeros frutos, que se empiezan a evidenciar los logros conseguidos, así como sus deficiencias, se diseña una nueva ley, la denominada LOMCE, con la que en lugar de mejorar los programas se decide simplemente acabar con ellos y sustituirlos por una nueva medida que empezará a dar sus primeros resultados tras unos años de funcionamiento, y por tanto, habrá que volver esperar para valorar su eficacia, corregir sus errores y mejorar sus deficiencias, corriendo el riesgo de que un nuevo giro político imponga una nueva medida,

sin posibilidad para valorar sus logros. En España es fundamental alcanzar un pacto de Estado en materia de Educación y elaborar una ley de consenso que acabe con la politización de la educación y la mantenga alejada de los continuos vaivenes políticos. Para mejorar el sistema educativo es fundamental contar con un marco legal estable, aunque adaptable a las circunstancias cambiantes que demanda la sociedad, que permita evaluar los resultados y aplicar las mejoras pertinentes en aras de conseguir los mejores resultados académicos, entre ellos la lucha contra el fracaso escolar.

Para obtener conclusiones acerca de la utilidad de estos programas, como medida destinada a erradicar o disminuir las cifras de fracaso escolar, es necesario conocerlos en profundidad, por este motivo en esta investigación se ha dedicado un capítulo completo a describirlos.

Por otro lado, el diseño de la presente investigación responde a la complementariedad de dos métodos de estudio y análisis. Por un lado, un procedimiento cuantitativo basado en el diseño, elaboración, aplicación y análisis de datos derivados de la cumplimentación de un cuestionario por parte de los docentes y alumnos que participan en los PCPI. Y por otro lado, un procedimiento cualitativo basado en el análisis de las descripciones recogidas en las diferentes entrevistas realizadas a profesores con experiencia en este tipo de programas.

Este estudio, para el que se ha utilizado un método mixto de investigación, ha proporcionado una serie de resultados que ofrecen una visión más completa sobre el funcionamiento del PCPI en los centros de la provincia de Granada, muestra puntos de vista tan interesantes como los del profesorado y alumnado implicados en el estudio. El análisis de los resultados permite delimitar el problema objeto de la investigación, y en este sentido, ha sido una herramienta muy útil para observar los puntos fuertes y débiles del programa, así como para ofrecer propuestas de mejora.

En general los profesores de PCPI encuestados opinan que el programa es una herramienta “necesaria” para la prevención del fracaso escolar. A pesar de la corta vida de estos programas se empieza a percibir su utilidad como medio de reenganche del alumno al sistema educativo. Los profesores coinciden en que esta medida presenta fallos evidentes, sobre todo en lo concerniente al proceso de selección de los alumnos, al diseño del currículo, a la escasez de recursos de los centros para ponerlos en funcionamiento y a la preparación del profesorado encargado de impartir los programas. Sin embargo, la valoración general del profesorado de PCPI respecto a la utilidad del programa es positiva.

Respecto a los alumnos, su punto de vista complementa la visión del profesorado y permite valorar si realmente es la herramienta adecuada para abordar el problema. La mayoría de los alumnos encuestados valoran positivamente el programa, no obstante,

también son conscientes de sus fallos y de su necesidad de mejora. El principal logro, desde la visión del alumnado, es su capacidad para motivar al alumno e insertarlo de nuevo en el sistema. Sin embargo, opinan que la estructura curricular del programa debería ser revisada.

En resumen, los PCPI se han insertado considerablemente bien en los centros escolares, pues tanto profesores como alumnos valoran de forma positiva esta herramienta que, sin embargo necesita ser mejorada.

El sistema educativo debe ser flexible, y atender a la diversidad, el PCPI es una forma de conseguir esto último, sin embargo, hay que tener cuidado para que esta medida no se convierta en un mecanismo de segregación del alumnado y se pierda su razón de ser, que no es otra que la de ofrecer una última oportunidad de reinserción del alumno a la escuela.

Sin olvidar la carga formativa de los PCPI, su argumentación está basada en circunstancias de urgencia y limitaciones educativas y profesionales, destinadas a dar las últimas soluciones en el proceso educativo del alumnado que no ha respondido a las medidas aplicadas anteriormente para evitar su fracaso escolar.

No hay duda respecto a que los PCPI pueden jugar un papel muy importante en el futuro de la educación española, contribuyendo a disminuir las cifras de fracaso escolar y acercarlas a la media europea. Sin embargo, el futuro inmediato de estos programas es incierto dadas las últimas propuestas de reforma de la ley de educación anunciadas por el gobierno de España.

No obstante, Escudero y otros (2013), apuntan que *“seguirán siendo inadecuados aquellos enfoques que se empeñen en aplicar más y más medidas y actuaciones yuxtapuestas, paliativas y descoordinadas, pues no entran en el núcleo de los problemas. Será preciso tomar en consideración las condiciones, los factores y las dinámicas múltiples que construyen el riesgo y fracaso escolar, procurando ser coherentes con ello en las prácticas y las políticas dispuestas y aplicadas. Valdría la pena contemplar cómo pasar del modelo todavía vigente, que consiste en crear programas marginales para estudiantes calificados y etiquetados de incapaces, hacia otros modelos de pensar, actuar y asumir responsabilidades más institucionalmente compartidas y comprometidas en la práctica de modo efectivo”*.

“Recuperar el potencial de estas personas es una obligación de toda la sociedad, es una tarea compleja tras el continuado fracaso escolar cosechado; es un reto que requiere priorizar la dimensión emocional de la relación educativa (...)” (Vélaz de Medrano, 2006).

A pesar de todos los fallos inherentes a cualquier medida destinada a tal fin, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos, del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso. Alumnos que fracasan no sólo por dificultades de aprendizaje, o por problemas personales relacionados con su entorno familiar, sino que también se estrellan contra un sistema educativo que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a sus necesidades.

CONCLUSIONS THAT ARISE FROM THE INVESTIGATION

- 1.....CONCLUSIONS THAT ARISE FROM THE LECTURERS OF PCPI OF
THE EDUCATIONAL CENTERS ABOUT THE PROGRAM
- 2.....CONCLUSIONS THAT ARISE FROM PCPI'S STUDENTS ABOUT
THE PROGRAM
- 3.....LIMITATIONS TO THE INVESTIGATION
- 4.....FUTURE LINES OF INVESTIGATION
- 5.....FINAL CONSIDERATIONS

The principal purpose of this investigation is to describe and evaluate every aspect related to the application of the Initial Professional Qualification Program In the province of Granada, as well as to undertake an approximation to the social-educational reality of the PCPI on the educational centers in the province.

In order to achieve the principal objective, the investigation has been carried out into two well differentiated domains of work that offer a wider vision of the object of study. On one side, the approximation to the experience of lecturers in charge for this program allows us to assess their opinions in relation to the utility of the PCPI as a measure to prevent school failure, its practical application to the reality of the chosen educational centers and the drawbacks that arise from application to the reality. As a result of this investigation the causes of success/failure of these programs can be ascertained, in order to be able to improve the development and the structure of the PCPI. On the other hand, vital consideration has been given to assess the experience of students of this program, their opinion about it, how it may affect their educational experience, their future expectations and ultimately in which extent the PCPI has achieved their return to the educational system and how they are prepared for their future employment.

On this final part of the investigation the relevant conclusions that arise from the results obtained further to the study undertaken in order to achieve the objectives pursued are revealed, as well as questions that may be subject to be analysed in future lines of investigation. All this represents the true contribution of this study.

Contributions of this investigation will be structured in five parts. The first one will develop the conclusions raised from the opinion of the lecturers of the PCPI in the province of Granada in relation to the program; the second will highlight the principal conclusions obtained from the analysis of the student's vision. Then, the possible limitations to the investigation will be explained as well as the future lines of investigation around the object of study and finally, a summary of the work undertaken making the final considerations.

1 CONCLUSION THAT ARISE FROM THE VISION OF LECTURERS OF PCPCI FROM EDUCATIONAL CENTRES ABOUT THE PROGRAM

Lecturers from these programs have a revealing vision about them. In general terms, the evaluation they make about the utility of the program as a measure to prevent the school failure is positive; however, when we analyse it in more depth we encounter problems associated to their real application to educational centres. This analysis has contributed to the identification of the variants that lead to the success of these programs

as well as the aspects that require improvement.

In general terms, lecturers interviewed value these programs positively, as they consider them as a required measure because of their effectiveness in re enrolling students in the educational system, they argue these program give these students the base to allow them to continue studying and /or move onto the world of work. In addition, they estimate their effectiveness the degree in ESO can be obtained.

For the interviewed lecturers, satisfactory results in the learning process are obtained with the application of the program. Learning processes not only related to the academic knowledge, but also with the behaviour and attitude of the students, which in some cases are the source of educational failure. In this regard, one of the principal goals pursued by these programs of attention to different persons is to provide students with the required abilities for the social life, contributing to their maturation. This is one of their principal achievements, together with the re-enrolment of the student into the educational system.

“The person, each one of them, is what matters. The rest, culture and workshop, have a relative importance. The rest still have time. However, time to recoup those students with personal, familiar or social problems is expiring. Every lecturer involved in this program should do it enforcing the personal aspect of the education of the students. The rest will come along. This is important: to help them to succeed as persons” (Jiménez, 1999).

PCPI presents a clear maturative and promotional development for the students, due to their own preparatory character. The Survey from Zacarés and Llinares (2006), with students and lecturers from PGS in the Community of Valencia, concluded that PCPI, even if they do not explicitly pursue it, become contexts of personal maturation that can have clear impact in the vital trajectory of this students. Beyond their evaluative finality, the PCPI and other similar resources will constitute powerful tools for the *“evolutionary optimisation”* (Viguer, 2004).

Lecturers highlight that students from PCPI have had a bad educational experience, either because they have not fulfil the requirements of the ordinary education, or because they have disciplinary problems, leading to a lack in motivation and interest on the studies, as well as a low self-esteem. Therefore, when a student enter for the first time this program, the lecturer will need to resolve these problems first, before beginning to obtain any results from the academic point of view.

In this regard, taking into consideration the results from the interviews undertaken, we can confirm that a high percentage of lecturers consider that PCPI achieve the interest of the students to study to be restored. The majority also argue that the success of them is

owed to the capacity they have to improve self-esteem and personal image of these students. However, there are different opinions with regard to the improvements of the habits to study.

Ultimately, there is greater consensus in relation to the utility of these programs to resolve attitude problems rather than their utility to resolve learning difficulties.

Another aspect analysed by this investigation is the opinion of lecturers about the students from PCPI. The replies obtained help to limit the school failure, as lecturers provide their vision about key aspects, as motivation, process and causes of failure and the premature abandonment of the school. All these contribute to resolve one of the principal questions raised on this investigation: why is there school failure?, the answer is quite complex and even though there is not only one reason, the investigation has limited the problem, in order to be able to deal with it on initial phases, reducing then the number of students that end up on PCPI. Therefore, the program becomes the last opportunity for those students with educational exclusion risk, when measures applied during the ordinary education have not worked out.

Lecturers from PCPI feel that their students are no different from the rest, their problems arise from the lack of interest and motivation, and not so much from lower capability, and they insist on the need of inculcate in them good academic habits. In this sense they consider students of PCPI are capable of obtaining the degree in ESO, even though in order to achieve it they need these type of programs, that captures the interests of this students to study and they motivate them taking into account they live in a social and familiar environment that does not stimulate them.

However, it is surprising the different opinions in relation to the following statement: *“they are like the majority, they have only found difficulties during their school life, and they have not resolved them in time”*. Related to this question and further to the interviews undertaken, it can be observed that lecturers avoid to mention as a possible cause of failure the deficiencies of a particular educational centre, or the educational system in general, and they focus more on the characteristics of the students. On a similar investigation, developed over Curricular Diversification Programs and Social Guarantee, Escudero and others (2013) concluded:

“It seems to be well accepted that there is not much one can do in order to achieve that a group of students arriving in ESO with bad previous academic history and belonging to a disadvantage economic, social and familiar environment learn. Either they get out their vicious circle or no matter the effort or the good intentions offering second opportunities, the last part of the compulsory education will continue to be the riskiest one leading to undesirable results for many students that are in it”.

The present investigation makes clear one fundamental aspect of the studied problem and this is that school failure is the result of a progressive process of disconnection from the academic system. Lecturers' opinion leads to the conclusion that PCPI become the only solution applied in reality when it should be the last resource. And they don't take advantage of the re-enrolment opportunities that could be applied at earlier stages in the accumulative process of school disaffection. This problem can begin with school absenteeism, sometimes even justified by students parents, with discipline problems, bad academic trajectory, low marks, that end up with the student having to repeat one or various years, making it worse, as it is confirmed that those students enrolled in their school year have better future projection, from the academic point of view.

Lecturers point out other factors that may affect the process of school disaffection that should be taken into consideration and worked on, even though sometimes the collaboration of other public institutions or social organisms is required, being one of the most important one the social and familiar environment of the student. Many of the students that end up on PCPI come from disintegrated families, or they may have gone through a traumatic process inside their family environment. Another interesting aspect detected on the interviews to lecturers is the attitude of many families towards education, the poor value that some parents give to a good education lead their children to leave prematurely studies and move onto the world of work precariously. Furthermore another important factor that can lead to school failure is that some students do not like being in the spotlight with respect to the others.

We have also undertaken questions with relation to the law. In this respect one of the most controversial aspects is the age of access to the program, some people argue that to fix the age in 15 year old is a way of cleaning the classrooms of secondary school of problematic students. These lecturers state they should use another ways such as the curricular diversification programs before sending students to PCPI, as they are inside the compulsory age of education. Other lecturers, that are aware of the incapability of these students to obtain the objectives through the ordinary way, do not see any reason to delay their access into the program.

In order to determine the variables or elements considered important when looking to improve the structure and development of the PCPI, information supplied by lecturers interviewed on the investigation is especially relevant. They make suggestions for enhancements in relation to the structure of the program, the curriculum, selection of lecturers, duration, resources, relation with other educational centres and lecturers of PCPI, the ratio and any other aspect related to the program.

In this respect one controversial aspect of the functioning of the PCPI on the centres is that in many cases there is not an agreement in the School council about the

criteria to be followed when including a student in this program, this process is frequently done quickly and arbitrarily. The same applies for lecturers' election. Many lecturers complain for not having received specific education to be able to attend the special needs of students with a high risk of school failure, having the majority of them learnt with the practice, sharing their experiences with other lecturers from PCPI, attending work groups on their own educational centres or together with others.

However the principal problem of PCPI is found within its structure and the lack of resources of educational centres. Lecturers show their concern in relation to the lack of resources to be able to deal with these programs with success guarantees, in this sense F. Marhuenda highlight the importance of providing lecturers of these programs and educational centres with the necessary multiple and vary academic resources, to be able to focus on the academic processes. For Marhuenda (2006) the lack of curricular resources appropriate to the professional profiles may be an advantage more than a disadvantage as this shortage could stimulate lecturers to elaborate the necessary and specific resources adjusting them to the practice. Further to the interviews undertaken on this study it is observed that lecturers are the ones that in reality elaborate the materials and the programs according to their students requirements, therefore giving them an education adapted to the different students.

With regard to the structure of the programs the principal criticism is based on the wide variety of contents of the two courses as well as their duration, which should be reviewed. It would be more convenient a more equitable distribution between instrumental subjects and the ones related to the professional profile competences of the program between the courses, advising even some lecturers that the duration of the program is increased by a year.

Another aspect to be analysed is the academic offer related to the PCPI, which should be enough and undertaken according to the work offer in the area. Marhuenda (2006) highlights that this is an important issue that the administration should assess, and make sure this programs have a wide offer and sufficiently diversification of professional qualifications, which today are not guaranteed, even though it is the higher success among the new programs implemented: grant a professional qualification when the PGS did not.

When analysing the interviews, it seems that the achievement of these programs is owed to the flexibility and adaptability undertaken by lecturers and according to the classroom requirements, rather than to the actual structure and curricular design. Despite the more than evident functioning defects, the PCPI is a very versatile tool that provides multiple routes that can be adapted to the requirements and future perspective of the students. This versatility is an achievement with respect to the previous PGS that did not incentive the re-enrolment to the academic system as they did not offered the possibility of

obtaining the degree in ESO.

Lecturers provide their vision about the PCPI on their educational centres, undertaking first an initial evaluation of the students, designing then the program of each subject of the course to be followed according to this evaluation, choosing the more important contents for the education of the student. In some cases the design of this program was done following one already established, in other case the program has been undertaken exclusively by the lecturer and in others it has been done with the collaboration of the educational guidance counselor and other members of the academic community. The program is design to respond to the students' demands, so that they are prepared to the work world and for them to be able to access a Medium Educational Cycle, developing different methods according to their requirements.

The integration of these programs in the educational centres where they are included is a key factor that contributes to their success. The majority of lecturers feel that PCPI are well integrated in the educational centres. However, when there are educational centres with other programs or lessons, their integration in the normal life of the centre is more complicated. The integration process is more complex because of the "tagging" of the student of the PCPI as a "conflictive one", therefore it is very important to plan and develop activities to help the integration.

In summary, the PCPI should be conceived as the last opportunity that academic system offers to resolve the problem of school failure, under no circumstances can it be a way to move from the ordinary academic system those students with discipline problems, nor should it be used to insert in the academic system some students with special situations when there is no other option for them, such as the case of the immigrants or young people with problems with the justice, as the purpose pursued is that the students can continue studying. The general assessment of the lecturers about the PCPI is good, even though their setting up have shown some errors on their design that should be resolved.

Marhuenda (2006) makes reference to the *"convenience for the PCPI to find their intervention space as well as to be able to provide young people with the appropriate resources adapted to them when they are going through a period of loss, exclusion, vulnerability by countering these factors of loss, exclusion and vulnerability with others of integration that allows them to stop and correct the deterioration trajectory"*. It seems that this can be an appropriate respond being able to have an effect over the socialization and work identity of this youngsters, as per Zacaes and Llinares (2006), and Bernard and Molpeceres proposals.

Finally, it is observed on this study, further to the interviews undertaken to lecturers of PCPI, the three hybrid speeches identified by Bernard and Molpeceres (2006) on his study about the educational speeches of lecturers from PGS, predecessors of the

PCPI. The different types of speeches identified in lecturers from PGS and defined by these authors, are present and identified on the interviews undertaken in depth to the lecturers of PCPI on this present study.

Firstly, a domestic speech is observed, where the lecturer understands his role as a tutelary relation. A protection and correction bond is established between lecturer and student. The lecturer becomes the guide and model to follow, focusing on the education only as a way to correct habits and attitudes of the students. On these lecturers' speech is present the argument of the family careless, the deterioration of self-esteem of the students that end up on this program, as it was observed on Bernard and Molpecered on their study about PGS. Lecturers become a guide for this student, and they defend the necessity of a personalized education, adapted to the deficiencies and requirements of the students, being able to assist the diversity of students. The education is focused on the polite behavior.

The second speech identified by these authors, the domestic-industrial, is also present on all lecturers interviewed on this investigation, the educational role is of the type teacher-apprentice. Lecturer expects to inculcate discipline habits to the student so that they are prepared to come into the work world. The educational task is understood inside the culture of the effort, rewarding these personal efforts as the way to obtain a future reward. The lecturer prepares the student for the adult and professional life, therefore the education is designed and focus in developing the student professionally, defending these lecturers as well the individualized education, according to the capabilities of the student and their potentiality against a specific profession. It is an education focused on know-how.

Finally, the third type of speech identified on the interviews undertaken, following Bernard and Molpeceres lines of argument, is the domestic-civic. As per the analysis of these authors the purpose of the lecturer is "to make full citizens" establishing a relation of empowerment with the student. An educational decentralization is considered necessary for this type of education, inserting it on their social environment and using constructive approach to encourage student participation through the motivation.

In all cases, lecturers coincide in the requirement of focusing the education as a flexible process, motivating and adapted to the needs of the students that already have learning deficits because of their own trajectory and their social and familiar environment. In any case the PCPI should be a solution for the diversity in contrast to the ordinary educational system, and even though they should be aware of the academic situation of the students it cannot simply be a mechanism to teach the student how to behave, know how or to be a full citizen, as in this case it would only insert these students on a social and work environment, without any academic preparation, leading them to a precarious future work. In this regard, it is essential to really re-enroll the student into the academic system,

offering them the possibility to access a superior education, positioning a student of the PCPI program on equal conditions to the rest when competing for a respectable work position.

2 CONCLUSIONS THAT ARISE FROM THE VISION OF THE STUDENTS OF PCPI ABOUT THE PROGRAM

The analysis of data obtained through the questioners addressed to students has been essential to obtain the objectives pursued, this is to analyse the students' perception about the functioning of the PCPI, and about how their future expectations have been affected.

The investigation offers a vision of the students' from PCPI characteristics where risk factors for school failure and early abandonment of school that are mentioned in most of the studies related to this subject can be noticed. The majority of the students on this program are male, underage, and have repeated once or more during primary or secondary school.

It can also be observed exceptional familiar situations. The majority of these students' parents has not finalized their education or has only reached the compulsory education. The work situation of the parents can also affect the academic progress of the students. In this sense, it is observed that even though the majority of these parents are working they do it in non-qualified positions where a high level of studies is not required, and also is remarkable that a high percentage of these parents are unemployed. The work situation of the mothers is similar to the fathers'.

It should be taken into account that not all students that fail to continue studying are in this situation, however, a high relation between these factors and the school failure has been observed.

The above mentioned investigation from Escudero and others (2013), state that the reason why many students do not overcome the difficulties is not totally due to their lack of capability, despite this aspect could be of importance. *“These are vulnerable persons when coping to the education they are receiving and responding to the requirements applied in order to evaluate their progress. During their education they have not found enough environmental factors of protection (resilience), neither with those other environmental factors of protection (in educational centres, families and environment): had they have had them, their ordinary education could have been at least satisfactory”.*

These students take for granted that they are on PCPI because they have not tried hard enough on their studies, and not because they are not capable of doing it. They also argue that they have ended up on these programs because they do not like studying, and

their group of friends “don’t care” much about them. The influence of these students’ group of friends over their attitude towards studies has been noticed, having a more relevant influence than that applied by the family.

Students arrive into this program with an academic and personal trajectory lacking success, recognition and attention; having experienced important damages to their image.

Students that have taken part on the investigation think that the methodology used by these programs is more entertaining and motivating than the one of secondary school, due to their practical approach to their future employment, and also due to the life lessons they provide and that normally achieve a positive change on the attitude of the student for the life in society.

Zacarés y Llinares (2006), state that PGS try to raise on the adolescents a high implication with the activities of the program’s professional profile at short term to be able to finish with the personal trajectories of school failure: *“This implication is achieved normally when another utility of the program is perceived”* (Aparisi y otros, 1998).

However, students are not in agreement with the design of the second course of the program as there is a high difference between subjects in both courses, they regret that after having gained motivation and interest to come back to study during the first year, due to the practical contents from specific sections and also due to the education obtained on the work centres, the second year is similar to secondary school where they had already fail.

Practices in companies are an essential part from the PCPI, allowing the student to gain skills that will help them in their life in society as well as the responsibilities attached. A key stage to conform the meaning of work is also the adolescence.

The study from Zacarés and Llinares (2006), state that students from PGS are on a period of *“socialisation for work”*, before they find their first employment and on this stage the family, friends and educational contexts are very important. They argue *“PGS were expected to have constituted a relevant influence on the configuration of work for young people, using two methods; a) professional practices; b) interaction with lecturers who can present to them different and alternatives ‘meanings of work’ that young people bring to the program as a consequence of their biographic trajectory. Lecturers from PGS highlight, over others, a group of skills for them to find employment in relation with the “changes in attitude towards work” that students should acquire”*.

These skills mean a total socialisation to the “work culture” where aspects such as motivation, appreciation to the job, entrepreneurial spirit and the perfectionism when executing a job can be highlighted. The commitment with these professional values is based on the acquisition of habits like responsibility and perseverance (Molpeceres, 1998).

The expectations of students of these programs change once they have undertaken the course, although it is not always possible their re-enrolment on the educational system, many of them decide to continue with any of the possibilities that this system offers once they have passed the first year of PCPI. The possibility of obtaining the degree in ESO is very well appreciated, overcoming the principal drawback of the PGS.

A high percentage of interviewed students consider the program enable them to access the labour market, however, the principal advantage is that in many cases these students continue their education. In any case there are more cases of students with the intention of accessing the labour market and be able to obtain a job related to their professional skills.

The best achievement of PCPI is the change on the students' attitude towards studies/education, and the achievement of a high percentage of students obtaining the degree in ESO, taking into consideration that these students come into this course with no motivation from previous stages' failures.

3 LIMITATIONS TO THE INVESTIGATION

On this section we will develop the principal limitations to the investigation:-

The lack of data in relation to other agents involved on the PCPI has been one of the most relevant one. It would have been interesting to know the opinion of the Direction of the centres that have taken part on the investigation, to analyse their influence in the functioning of PCPI. In particular, in which degree is beneficial a "*leadership in the learning process*" (Bolivar, 2012), becoming the principal role of the Direction of the centre to obtain good learning processes for everyone. This item will be developed on a future investigation.

In addition, and taking into consideration that school failure may come from personal trajectories, it would have been interesting to count on the vision of these students' families in order to ascertain the reasons why they have come off progressively from the educational system and the change in them after they undertake this course.

We haven't been able to analysed any history from previous students from this program, even when it could have been very interesting, due to the extension of the investigation undertaken and the difficulties in contacting them.

Finally, we have been unable to undertake a different methodology, as the observation in the classroom, which we have overcome with the various visits to the centres and the interviews undertaken in situ to lecturers.

Once the investigation has been finalised, possible future subjects of investigation can be advanced based on the study now undertaken, that would complete and cover related fields to the object of the study, that due to their complexity constitute independent investigations themes.

This investigation has been focussed in describing and evaluating the PCPI in the province of Granada, extracting from the programs their socio-cultural reality, meeting lecturers' and students' opinions and concerns, trying to establish variables or elements of improvement and assessing student's future expectations.

The investigation undertaken has addressed briefly the integration / marginalisation of these programs into the educational centre and the adaptation of these students into the school life. As it is a very relevant subject, it could be studied in more depth in a future line of investigation.

Accordingly, another interesting subject in relation to the mentioned above would be the role of the educational centres' directive team and their influence on the academic results of students with risk of exclusion. To define limitations to the directive model, taking into account that the pedagogic leadership is one the most important factor to improve education in order to re-enrol students into the system. In particular, to analyse how leadership affects motivations, skills and work conditions of lecturers of PCPI, which in turn affect the students' results (academic achievements).

Furthermore, to identify good practices undertaken by successful directives to influence the academic results of students with risk of exclusion and the PCPI adaptation to the educational centre's life could be another very interesting line of investigation.

Interaction and relation of the program with external agents should be examined: commitments and relations with the families and the local community, social services and other institutions or agents, as well as with other educational centres in the area for support and interexchange.

Finally, analysing Basic Professional Education (FPB), which supersedes the initial professional qualification programs, proposed by "LOMCE" and their influence on students with educational exclusion risk. Without taking into consideration the present investigations or others, it was decided (politically or ideologically) to create a new program, instead trying to improve the existing ones.

As pointed out Merino (2013), the project proposes a clear break with the LOMCE comprehensive model of Secondary Education. *"The breakdown of comprehensive model continues with the reduction to 15 years of compulsory because after taking third, or even*

after taking second with a repeated course, the guys or girls who do not have the minimum skills to follow the standard curriculum may be sent to the called Professional Training Base cycles".

In this sense, the government should have considered to improve the existing programs before replacing them with new ones. There is a sensation in the academic environment that PCPI, that were beginning to work out and have positive results, will be disregarded before they have been evaluated. It seems that the target of these programs obey more to an ideological or political question than to an academic one.

The FPB imply an interested change as it is used to obtain easily one of the maximum objectives of this educational reform: this is to “reduce” the early school abandonment.

No one seems to give a strong argument to justify the elimination of these programs to be replaced by the Basic Professional Education. Indeed, this new one does not represent any additional advantage to the students in comparison to the previous one; therefore it is not a proposal for improvement, but an imposition made to meet specific objective linked to a specific conception of the Academic System. It means an irresponsible change as the segregation in the schools is institutionalised within the compulsory school frame. Possibly when taken into account the difficulties lecturers go through, any measure theoretically focussed on helping them appear to be “good”, however, there is not sufficient scientific knowledge to support what they intent to do.

5

FINAL CONSIDERATIONS

To analyse PCPI, as an appropriate measure to combat school failure, giving for granted that these programs contribute to reduce the problem and that they improve substantially the Social Guarantee Program they replaced, is a very complex task due to the great amount of factors and interacting determinants involved in the study. As it can be seen in the present investigation the school failure is dynamic and complex, with a great variety of aspects and a vast related biography.

For the society in general, as well as for public authorities, and in particular for the academic environment, school failure has always had an important place due to its adverse effects, not only for the affected student but for the society. In Spain, in the last decades, the Public Administration has tried to overcome the problem of school failure and early abandon from school by applying different measures such as PCPI. These programs constitute an improvement if we compare them to the previous PGS that even though used to maintain students in the academic system until the compulsory age, did not offer the possibility of re-enrolment in the ordinary educational system. Accordingly, PCPI mean an advance as they offer different routes for re-enrolment.

A good design of these routes has been essential in order to be able to offer future perspectives to students. One of the principal achievements of PCPI with respect to PGS is their connexion to professional education and the possibility of obtaining the degree in ESO, through a different evaluation system, specific to these types of students with learning problems, to avoid they abandon.

From the economic point of view the capacity of producing goods and services depends on the life standard of a country, which in turn depends on the production factors' productivity, highlighting among them the job factor. Therefore it is primordial to undertake measures in order to improve employees' productivity and to obtain higher economic growth and in turn higher welfare. However, a society with a prosperous economy and a relevant per capita rent does not guarantee an equal wealth distribution; therefore there is always an inherent problem of social exclusion, finding even in the wealthiest countries a percentage of the population that live in poverty conditions. As the market economy does not guarantee poverty abolishment, not even when the country goes through a period of economic growth, it becomes necessary that the public sector undertake measures in order to obtain the social cohesion and integration for these disadvantaged citizens. Educational measures are the most effective, as they provide the person with a solid ground to affront future with success guarantees. A population well educated in different areas and disciplines is necessary in order to achieve better future perspectives. Therefore education is relevant and it can be seen by the amount of measures and regulations implemented by different Governments, in order to abolish school failure.

The present economic crisis that has affected the majority of accidental countries, especially Spain, where the doll rate is alarming, mostly among young people, has affected the academic system. On one side, young people that before the crisis abandoned early their studies as they had an incentive from the labour market to work, stay now in school as their alternative in the majority of cases is to be unemployed. On the other hand, there is higher social awareness in relation to use the professional education in order to access the labour market in better conditions. Lastly, many young people that had abandoned the academic system, and taking into account the bad labour perspective, decide their re-enrolment in the academic system through PCPI, in order to avoid the social exclusion that can come from educational exclusion.

The present assignment examines methodological and conceptual aspects of the term educational exclusion, starting off with the most common one which is the social exclusion. We have undertaken for this purpose an historical review, and even though we have mentioned the term is relatively modern, the phenomenon has been studied and analysed for centuries by great classic authors.

The historical review of classical bibliography related to this phenomenon of social exclusion, allowed us to delimitate the field of study, to know the origin of concept, and evaluate its evolution during this period. Therefore we can state that the phenomenon of social exclusion is complex and dynamic, multidisciplinary as it involves an amount of interrelated variables that can explain it, including its negative effects.

Classical authors already studied this term's connotation, highlighting Marx and Engel the dual nature of the term exclusion, as they stated for excluded persons to exist, there are as well included ones and in this sense they talked about in-out. For others the connotations are positives as they enable the delimitation of a frontier between what is consider to be normal or socially integrated, and as long as we don't fall into the anomia as stated Durkheim, and the ones that see the negative connotations as they centre they study on the excluded persons, the poverty and their bad consequences for the society.

On the other hand, present literature and investigations, as mentioned above, reveal the term complexity, examining deeply its origin and main characteristics (Robert Castel, 1997, 2004; Silver, 1994; Maluf, 2002; Maluf, Sánchez y Ceballos, 2003; Tezanos, 1999, 2001; Subirats, 2004; Luengo, 2005; Escudero, 2005; Herzog, 2011).

The analysis of the high figures of school failure brings to light the problem's dimension. Statistics data provided by the sources analysed on the third chapter, have been very valuable to evaluate the evolution of school failure and the risks of social and academic exclusion in Spain, and specifically in the Andalusia Community. These reports not only provide data but also conclusions. In this sense, we can highlight that we have tried to go a bit further elaborating new conclusions based on these statistic information.

Due to the dimension gained by the school failure phenomenon in the developed world, where there is no lack of public resources, public organisms justify their eagerness to provide measures to abolish it. An important indicator of this problem is the increasing number of investigations related to this object of study (Fernández Enguita, 2009; Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010; Roca Cobo, 2010; Marchesi, 2003; Martínez, 2005; Navarrete, 2007; Salas, 2004; Escudero, 2005; Navarro Hinojosa, 2006; Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Casquero y Navarro, 2010). School failure is very important not only because it is a sign of academic exclusion but also because it can lead to a situation of social exclusion and the consequences for the person can be very negative.

In view of this provided information, it becomes necessary to implement educational programs to reduce the problem. When any situation of exclusion risk is detected, the sooner measures are undertaken; the easier the re-enrolment into the academic system will be. From this perspective, it is necessary to describe and explain the different programs and integration measures available in the Spanish academic system, object of this assignment, and on the previous one, the Social Guarantee Program.

The Education Ministry has elaborated an “Action Plan” where the objectives in Education for the decade 2010-2020 are specified. The first objective is “to obtain the academic achievement of all students”. In order to achieve this, the previous government highlighted the necessity of enhancing the offer of reinforcement programs and attention to diversity in the compulsory education, as well as Curricular Diversification Programs on the last two years of secondary school, in order to achieve those students with strong learning problems can obtain the degree in ESO.

The importance of the Initial Professional Qualification Programs is also highlighted and the introduction of modifications to them is advised so that those students with more problems can obtain the degree in ESO, or a professional qualification that allows them to obtain a professional certificate of level 1.

“These programs’ design, included in the basic education, should allow students to overcome specific modules, associated to any professional qualification of level 1, and the compulsory modules, to be able to continue studying Professional Education of Medium Grade” (Ministerio de Educación, 2010c).

It is remarkable now that PCPI have begun to yield results, that their achievements can be observed, as well as their deficiencies, a new law has been designed, named LOMCE, that instead of improving the existing programs, cancel them and replace them with new ones that will not be able to be assessed until after some years of functioning, therefore, we will have to wait again to evaluate their efficiency, correct their mistakes and improve their deficiencies, having the risk of a new political change that may enforced new measures, that would not enable this assessment. It is essential in Spain to get to an agreement in the Educational system, and to elaborate a consensual law that enable Education not to be politicized avoiding the continual political vicissitudes. In order to improve the Educational system it is very important the existence of a stable legal framework, adaptable to the changeable circumstances of the social demand, allowing the evaluation of the results and the application of measures in different areas to achieve improved academic results, being the fighting against the school failure one of them.

In order to obtain conclusions about the utility of these programs, as a measure to eradicate the school failure, we need to know them in depth; therefore we have developed a description of them in one complete chapter.

On the other hand, this investigation has been designed by the combination of two methods or analyses of study. On one side, a quantitative procedure based on the design, application and analysis of data raised from questioners directed to both lecturers and students involved on these PCPI. On the other hand, a qualitative procedure based on the analysis of the descriptions obtained from interviews undertaken to lecturers about their

experience on these types of programs.

Results obtained with this investigation by using this combined method, offer a wider vision about the functioning of the PCPI in the centres of the province of Granada, showing very interesting points of view from both lecturers and students involved in the object of study. The analysis of the results allows us to delimitate the object of the investigation and therefore it is a very useful tool that enables the observation of strengths and weaknesses of the program, as well as the proposal of improvement options.

In general lecturers interviewed argue that the program is a necessary tool to prevent school failure. Despite their brief life, their utility as a measure to re-enrol students in the educational system can be noticed. Lecturers consider that this measure have evident failures, especially with the student's selection process, the curriculum design, and the lack of resources in centres where they are offered as well as the preparation of lecturers in charge of this programs. However, the general assessment of lecturers about the utility of these programs is positive.

With regard to the students, their point of view is in line to the one of the lecturers and enables us to assess if the program is an adequate tool to resolve the problem. The majority of the interviewed students assess positively the programs; however, they are aware of their failures and improvement requirements. The principal achievement, from the student's point of view, is the capacity to motivate them and re-enrol them back into educational system. However, they consider the curricular structure of the program should be reviewed.

Summarising, PCPI have been well inserted into educational centres, as both lecturers and students assess them as a positive tool, even though they need to improve.

The educational system should be flexible, and attend diversity, being PCPI a way to obtain this; however, we have to be careful so that this measure does not become a segregation mechanism of students losing their main aim, which is to offer a re-enrolment opportunity of students into schools.

The argument is based on urgency circumstances and educational/professional limitations, bearing in mind the educational quality of PCPI, that offer final solutions for students that have not responded positively to previous measures to avoid school failure.

There is no question about the key role that PCPI have in the future of the Spanish education, contributing to reduce the school failure figures and so that they are closer to the European media. However, the immediate future of these programs is unknown due to the proposals of change announced by the government of Spain.

Nevertheless, Escudero and others (2013), point out that *“there will continue to be inadequate those approaches intending to apply more and more measures and overlapping, palliative and uncoordinated actions, as they do not enter the center of the problem. Consideration will be given to the conditions, factors and multiple dynamics that constitute the risk and school failure, trying to have coherency with both practices and politics applied. It would be convenient to see how to move forward from the existing programs that consist of creating marginal programs for students tagged as incapables, to different ways of thinking, actuation and take responsibilities more institutionally shared and committed in practice effectively”*

“To recoup the potential of these persons is an obligation of the society, is a complex task further to the continual school failure reaped; it is a challenge that requires prioritizing of the emotional dimension of the educational relation (...)” (Vélaz de Medrano, 2006).

Despite all these inherent failures to any measure directed to this achievement, we have to assess positively the program as the last opportunity for those students that due to different reasons have been excluded from the ordinary educational system. Students that fail not only due to difficulties in the learning process, or due to personal problems related to the familiar environment, but also because they crash against an Educational System that has been unable to provide them with the relevant responses to their requirements.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M^a A. y Zacarés, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.
- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, Enero-abril, 436-460. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_122.pdf
- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre, 185-209. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_08.pdf
- Arbizu, F. M^a y Arias, M^a J. (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://iqpib.caib.es/user/info/documents/CNQualificacionsP_MARC_2008.pdf
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII (1), 37-57.
- Atkinson, J. (2002). *Social indicators: the EU and social inclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (ed.). *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, 15-53. Barcelona: Gedisa.
- Babbie, E. R. et al. (2003). *Adventures in social research: data analysis using SPSS for Windows*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Bakunin, M. (1872). *Escrito contra Marx*. Archivo Miguel Bakunin. Disponible en: <http://miguelbakunin.files.wordpress.com/2008/07/contramarx.pdf>
- Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Bel Adell, C. (2002). *Exclusión Social: origen y características*. Murcia: Facultad de Letras. Universidad de Murcia. Disponible en: http://enxarxats.intersindical.org/nec/CE_exclusio.pdf
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>
- Bernard, J. C. y Molpeceres, M^a A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 149-169. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulo/losre341/re34107.pdf?documentId=0901e72b8123d411>
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-deducacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010_04.html
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Björklund, A. y Chadwick, L. (2003). Intergenerational Income Mobility in Permanent and Separated Families. *Economics Letters*, 80, 239-246.
- Bolívar Botía, A. (2010). PISA, sin novedad. *Ideal*, 10/12/10, pág. 29. Disponible en: <http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/662-pisa-sin-novedad-.html>
- Bolívar Botía, A. (2011). ¿Hasta dónde abrir otra puerta, sin caer en la segregación? *Escuela (periódico profesional)*, 3900 (31/03/2011). Disponible en: <http://enclase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/701antonio-bolivar-qihasta-donde-abrir-otra-puerta-sin-caer-en-la-segregacionq.html?tmpl=component&print=1&page=>
- Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar Botía, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (3), 51-77. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Buchmann, C., DiPetre, T. y McDaniel, A. (2007). Gender inequalities in education. *ISERP Working Paper 2007/15*. New York: Columbia University.
- Buendía Eisman, L., González González, D., Gutiérrez Pérez, J. y Montes Moreno, S. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía Eisman, L., González González, D., Gutiérrez Pérez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cabrera, P. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales*, 35 (83), 120.
- Calero, J. (dir.) (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calero, J., Chois, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re2010/re2010_09.html
- Camarata, S. y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34, 231-320.
- Canário, R., Rolo, C. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- Casado, D. (1976). *La pobreza en la estructura social de España*. Madrid: Ayuso.
- Casal, J., García, M., Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-318.
- Casares Fernández, E. (2007). *Estudio descriptivo de los Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional en los Centros de Granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de

Granada.

- Casquero, A. y Navarro, M^a L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numerosre-vista-educacion/numeros-antiores/2010/re2010/re2010_08.html
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez. *Marginación e inserción* (25-36). Madrid: Endymion.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castel, R (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura, vol. III, Fin del Milenio*. Madrid: Alianza.
- Cea D´Ancona, M^a A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Charlot, B., Bautier, E. y Rochex, J. Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Comisión de las Comunidad Europea (2000). *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración*. COM (92) 542 final. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0079:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2002). *European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European*. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>
- Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento*

Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>

Comisión de la Comunidad Europea (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008). *Programa de Cualificación Profesional Inicial. Guía Didáctica Módulo Proyecto Emprendedor*. Consejería de Educación. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/FPEP/PCPI/guias_pcpi/1223275161944_guia_pcpi.pdf

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012). Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2011-2012. Alumnado en Secundaria. Datos generales. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2011_2012/2011_12&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

Consejería de Empleo y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural. Junta de Andalucía*. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/231111EducacionIntercultural/enlaceguia/1322053966290_gbei.pdf

Consejo Económico y Social. (1997). *Informe 8/1996 sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: CES.

Consejo Económico y Social (2009). *Informe 01/2009 Sistema Educativo y capital humano*. Madrid: Consejo Económico y Social. Disponible en: <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>

Cortés Camarillo, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia. Nueva época*, 1 (1.15), 77-82.

Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches, 2.a ed.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods*

- research*. Thousand Oaks: Sage.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. Paris: PUF.
- De Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, *por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía*. BOJA nº 56 20/6/1992.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*. BOJA 8/8/2007.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA 23/8/2007.
- Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (coords). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dronkers, J. (2008). Education as the backbone of inequality. European education policy: constraints and possibilities. En F. Becker, Duffek, K. y Marschel T. (Eds.). *Social Democracy and Education. The European Experience*. Amsterdam: Friederich Ebert Stiftung / Karl Renner Institut / Wiardi Beckman Stichting.
- Durkheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Durkheim, E. (1992). *El suicidio*. Madrid: Ediciones Akal.
- Engels, R. C. y Bogt, T. (2001). Influence of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (6), 675-694.

- Entwisle, D. R. (1993). Schools and the adolescents. En, H. Feldman y G. R. Elliot (Eds). *At the threshold. The developing adolescent*, 197-224. Cambridge: Harvard University Press.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133 ART4.pdf>
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (coords.) (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Actas)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M., González, M^a T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J. M., González, M^a T., Moreno, M., Nieto, J. M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2013). Los estudios sobre la exclusión social: una perspectiva para la comprensión del riesgo escolar y la exclusión educativa. En J. M. Escudero, M^a T. González, M. Moreno, J. M. Nieto y A. Portela. *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (47-82). Murcia: DM.
- Escudero, J. M. y Sáez Carreras, J. (Coords.) (2006). *Exclusión Social/Exclusión Educativa*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- EURYDICE. (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas.

- Feito Alonso, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuadernos de quejas. *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Fuentes, A. (2009). Raising education outcomes in Spain. *OECD Economics Department Working Papers*, 666. Disponible en: www.oecd.org/eco/working_papers
- Fundación Encuentro. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Cáritas Española Editores. Disponible en: http://www.foessa.org/que_Pensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D
- Gaitán Moya, J. A. y Piñuel Raigada, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García Bellido, R., González Such, J. y Jornet Meliá, J. M. (2010). *SPSS. Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach*. Disponible en: http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 197-211. Disponible en: http://www.oei.es/etp/tutoria_relacion_profesor_alumno_formacion_insercion_laboral.pdf
- García Gracia, M. (2009). El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. *Monográficos Escuela*, marzo, 4-6.

- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil Verona, J. A. et al. (2003). Diferencias sexuales en el sistema nervioso humano. Una revisión desde el punto de vista psiconeurobiológico. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3 (2), 351-361.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, 122, 10-25.
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research to Practice Conference. *Adult, Continuing, and Community Education*, retrieved January 10, 2008. Disponible en: <http://www.alumni-osu.org/midwest/midwest%20papers/Gliem%20&%20GliemDone.pdf>
- González, M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. Yañez y otros (Coords.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8^a Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (273-281). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- González González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González González, M^a T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-22. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>
- González González, M^a T., Méndez García, R.M^a y Rodríguez Entrena, M^a J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3),

79-105. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>

González González, M^a T., Vallejo, M. y González Barea, E. M^a (2012). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 223-238. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL1.pdf>

González González, M^a T. y Moreno M^a A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 118-133. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/604>

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Gutiérrez Cerezo, S. L. (2001). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. Etnografía. En M. Hammersley y P. Atkinson. *Métodos de investigación* (40-68). Barcelona: Paidós.

Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption*. New York: Free Press.

Hernández Pedreño, M. (2007). *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: Edit. UM.

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69 (3), 607-626.

Hofmann, R. J. (1978). Complexity and Simplicity as Objective Indices Descriptive of Factor Solutions. *Multivariate Behavioral Research*, 13 (2), 247-250.

- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison Wesley Publishing Company.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/abandono_ult.pdf
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos*, 2, 229-256.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. S. y Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 441-457.
- Johnson, R.B. y Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A. Tashakkori y A. Teddlie (Dirs.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (297-319). Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Johnstone, P. L. (2004). Mixed Methods, Mixed Methodology in Health Services Research. *Practice Qualitative Health Research*, 14, 259-271.

- Juárez, M., Renes Ayala, V. y otros (1995). Población, estructura y desigualdad social. *V Informe sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, Documentación social*, 101, 67-132.
- Junta de Andalucía (1995). Orden de 14 de julio de 1995, *por la que se regulan los programas de garantía social*. BOJA nº 117 de 29/8/1995.
- Junta de Andalucía (2002). Orden de 1 de abril de 2002, *por la que se regulan programas de garantía social*. BOJA nº 50 de 30/04/2002.
- Junta de Andalucía (2008). Orden de 24 de junio de 2008, *por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial*. BOJA 07/08/2008.
- Junta de Andalucía (2008b). Orden de 25 de julio de 2008, *por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. BOJA 22/8/2008.
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Kelle, U. y Erzberger, C. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Hrsg.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (457-488). Thousand Oaks: Sage.
- Keynes, J. M. (1996). *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Madrid: Ediciones Aosta.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F. y Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73 (1), 196-208.

- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lenoir, R. (1974). *Les Exclus: Un Francaise sur dix*. Paris: Editions Du Seuil.
- León Guerrero, M. J., Bolívar Botía, A. y otros (1998). *Evaluación de programas de garantía social en Andalucía*. Granada: Grupo de Investigación FORCE.
- León Guerrero, M. J. y Grupo FORCE (2000). Los programas de garantía social en Andalucía: un estudio evaluativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 183-204.
- León Guerrero, M. J., Fernández Cruz, M., Domingo Segovia, J. (2003). El hoy y el mañana de los programas de garantía social. *Bordón*, 55 (1), 93-102.
- Lèvy, J. P. y Varela, J. (2005). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. España: Pearson. Prentice Hall.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252, 26 de diciembre 2007.
- Ley 2/2011, de Economía Sostenible. BOE nº 55, de 5 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20 junio 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 108, 04/05/2006.
- Ley Orgánica 4/2011, complementaria de la Ley de Economía Sostenible. BOE nº 61, de 12 de marzo de 2011.
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo. *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. México: Pomares.

- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Luengo Navas, J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona y México: Ediciones Pomares.
- Maluf, N. (2002). *Acerca del enfoque de riesgos. Investigación sobre niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión*. Quito: FLACSO-MBS, Banco Iberoamericano de Desarrollo. Disponible en: http://www.flacso.org.ec/docs/mm_acercarriesgos.pdf
- Maluf, N., Sánchez, J. y Ceballos, C. (2003). *Situación de riesgo y enfoque de exclusión en los jóvenes*. Disponible en: http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_madia/MA_EMS/MA_ATENCION_ADOLESCENTES-situación-de-riesgo-EURIDICE_CURRY.pdf
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar en España. En, A. Marchesi y C. Hernández Gil. *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 15-34. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre341/re34101.pdf?documentId=0901e72b8123d292>
- Marhuenda, F., Bernad, J. C. y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161.
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social: Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 34-56. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI. Facultad de psicología*, 9

(1), 123-146.

Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 1-31. Disponible en: <http://josalama.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf>

Martínez García, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), 270-285.

Martínez, I. y Marhuenda, F. (comps.) (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.

Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T., García, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.

Marx, K. (1998). *El capital*. México: Siglo XXI.

Marx, K. y Engels, F. (2004). *Manifiesto comunista*. Madrid: Akal.

Mayo, R. (2010). PISA y la evaluación. Espejo o alimento. Notas al margen. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-6. Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_12/ase12_art02.pdf

McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

MECD (2012a). Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2012/2013. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web-pdf.pdf>

MECD (2012b). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010/2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b8145b4f2>

MECD (2012c). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/>

[indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552](http://www.mecd.gob.es/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552)

MECD (2013a). *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.elplural.com/wp-content/uploads/Datos-y-Cifras-2013-2014_final.pdf

MECD (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013 Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201005.pdf?documentId=0901e72b81203eb3>

Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503.

Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66), 1-18. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222/1139>

Merino, R. García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 81-98. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre341/re34104.pdf?documentId=0901e72b8123d40e>

Merlino, A. y Martínez, A. (2007). Métodos cualitativos y análisis del discurso - Identificación de modelos argumentativos y manejo de la disonancia en el discurso sobre la situación del tránsito vehicular. *IDES, V jornadas de etnografía y métodos Bs As*, Agosto.

Mietzel, G. (2005). *Claves de la Psicología Evolutiva*. Barcelona: Herder.

Miles, M. y Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck, Université Bruxelles.

- Ministerio de Educación (1999). Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, *por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. BOE nº 64 16/03/1999.
- Ministerio de Educación (2006). Real Decreto 1.631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE 5/1/2005.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación (2009a). *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: Secretaria General Técnica. Disponible en: http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/doc20376_Datos_y_Cifras_Curso_Escolar_2009-2010.pdf
- Ministerio de Educación (2009b). *Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2010a). *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2010/2011*. Madrid: Secretaria General Técnica. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed>
- Ministerio de Educación (2010b). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Informe de resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html#egdinformeprimaria_1
- Ministerio de Educación. (2010c). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción*. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- Ministerio de Educación (2010d). *PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, OCDE Informe Español*. Madrid: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2011a). *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2011/2012*. Madrid: Secretaria General Técnica. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-cifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>
- Ministerio de Educación (2011b). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Madrid: Secretaria Técnica General. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5>
- Ministerio de Educación (2011c). Real Decreto 1146/2011 de 29 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones*. BOE nº 182 30/07/2011.
- Ministerio de Educación (2011d). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, *por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. BOE nº 182 30/07/2011.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión social del Reino de España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Molina-Azorín, J. F., López, M^a D., Pereira, J., Pertusa, E. M^a y Tarí, J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15, 55-62.
- Molpeceres, M.A. (1998). La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral. En I. Martínez, F. Marhuenda (eds.). *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social* (67-95). Valencia: Universitat de València-Servicio de Publicaciones.
- Moreira, V., Sánchez, A. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, noviembre, 7-21.
- Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8, 362-376.

- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Navarro Hinojosa (2006). Los programas de diversificación curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-141. Disponible en: <http://revistadepedagogia.org/2007060255/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/los-programas-de-diversificacion-curricular-%C2%BFque-opinan-los-alumnos-que-los-han-cursado.html>
- Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 1, 119-133.
- Onwuegbuzie, A.J. y Leech N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (5), 375-387.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156. Disponible en: <http://www.praxis sociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paugam, S. (1993). *La société française et ses pauvres*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (1996). *Elements of a Comparative Research Perspective on Poverty in European Societies*. Ponencia presentada en European Science Foundation Conference on Social Exclusion and Social Integration in Europe: Theoretical and Policy Perspectives on Poverty and Inequalities. Blarney, Irlanda.
- Polit, D. F. y Hungler, B. P. (2000). Diseños de muestreo. En D. F. Polit y B. P. Hungler.

- Investigación científica en ciencias de la salud*. 6ª ed. (285-289). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Popper, K. R. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Disponible en: http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/p_orta.pdf
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12 (2), 248-252.
- Renes Ayala, V. (2008). Pobreza y marginación, ¿ocho millones de pobres? *Documentación social*, 149, 93-128.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_02.htm
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Entrena, Mª J. (2012). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa: El programa de Diversificación Curricular. Un estudio de caso*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. RELIEVE*, 12 (2), 289-305. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Room, G. (ed.) (1995). *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: The Policy Press.
- Rosenstone, S. y Hansen, J. M. (1993). *Mobilization, Participation and Democracy in America*. Nueva York: McMillan.
- Rubio Martín, Mª J. y Monteros Obelar, S. (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. W. y Larson K. A. (1998). Towards explaining differences in educational achievement among Mexican American and language minority students. *Sociology of Education*, 71 (1), 68-92.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University.
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas (PPT)*. Disponible en: http://www.fracasoescolar.com/conclusions_2004/salas.pdf
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines: Asian Development Bank. Manila.
- Seibel, C. (1984). Genesès et consequences de l'échec scolaire: vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.
- Selltiz, C., Johada, M., Deutsch, M., Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Rialp.
- Sevillano García, M. L., Pascual Sevillano, M. A. y Bartolomé Crespo, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.
- Sikorski, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behaviour* (393-411). Nueva York: Plenum Press.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133 (5-6), 531-578.
- Smith, A. (2002). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats, J. (2002). Dimensiones de la Exclusión Social. Los factores territoriales y

- comunitarios en las políticas de inclusión. *Área Social. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha*, 2, 34-53.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. Disponible en: http://www.bbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf
- Subirats, J. y Gomá, R. (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid: Plataforma de ONG'S de Acción Social.
- Tashakkori, A. y Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods [editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, 2.a ed.* Thousand Oaks: Sage.
- Teese, R., et al. (2006). *Equity in education thematic review: Spain, country note*. OCDE.
- Terrail, J. P. (1992). Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population*, 47, 645-676.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada*. Madrid: Sistema.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Van Zanten, A. (2004). Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação & Pesquisa*, 30 (2), 301-313.

- Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.
- Vélaz de Medrano, C. (2006). Los programas de cualificación profesional inicial. *Temáticos Escuela*, 10-13.
- Vélaz de Medrano, C. y De Paz Higuera, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 17-30. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010_01.html
- Vera Calzaretta, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia & Trabajo*, 7 (15), 38-40.
- Vera Calzaretta, A. y Villalón, M. (2005). La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación. *Ciencia & Trabajo*, 7 (16), 85-87.
- Vidal Fernández, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Villa, A., Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (Coords.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Welch, S. y Comer, J. C. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Chicago: Dorsey Press.
- Wilms, J. D. (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Youngman, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Londres: Croom Helm.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zacarés, J. J. (1998). Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda (eds.). *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social* (35-66). Valencia: Universitat de València-Servicio de Publicaciones.

Zacarés, J. J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 123-147. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre341/re34106.pdf?documentId=0901e72b8123d410>

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO DE PCPI



Universidad de Granada

“Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar”

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO RESPONSABLE DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Estimado/a profesor/a:

Este cuestionario forma parte de un estudio perteneciente a una línea de investigación del *Departamento de Didáctica y Organización Escolar* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universidad de Granada* que está desarrollando el Catedrático de Didáctica y Organización Escolar D. Antonio Bolívar Botía, a través de un Proyecto I+D. Con él deseamos conocer su opinión sobre diferentes aspectos de los PCPI en los que Vd. participa.

Le agradecemos mucho que tenga la amabilidad de responder a las cuestiones que aparecen a continuación, pues pueden ser de gran utilidad para comprender y valorar este tipo de Programas.

DATOS PERSONALES

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

Titulación académica:

Diplomatura en

Licenciatura en

Otra

Situación laboral:

- Interino
 Funcionario
 Contratado
 Otra: _____

Experiencia profesional:

- Menos de 5 años
 Entre 5 y 10 años
 Entre 11 y 15 años
 Más de 15 años

Años de experiencia docente en PCPI (o anteriores Programas de Garantía Social): _____

Módulo y materia que imparte en el Programa: _____

DATOS DE LA INSTITUCIÓN

Nombre de la institución: _____

Localidad: _____

Titularidad

- Público
 Concertado
 Privado

DATOS DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Familias profesionales ofertadas _____

Número de grupos de PCPI _____

Número de alumnos por aula (ratio) _____

Porcentaje de alumnos que suelen hacer solo el primer curso: _____

Porcentaje de alumnos que continúan con el 2º curso: _____

Porcentaje de alumnos que consiguen el graduado: _____

Actualmente está impartiendo

- 1º de PCPI
 2º de PCPI
 Ambos cursos

A continuación, aparecen diversas afirmaciones relacionadas con aspectos del Programa. Para que Vd. pueda ofrecernos sus puntos de vista, bastará con que marque su valoración de acuerdo con la siguiente escala: *(1) Nada de acuerdo, (2) Algo de acuerdo, (3) De acuerdo, y (4) Totalmente de acuerdo.*

I. ALUMNADO DEL PCPI

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
La edad de acceso a los PCPI debe ser de acuerdo con la nueva normativa (Ley de Economía Sostenible) la de 15 años, sin más condición que <i>"se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa"</i>	1	2	3	4
El acceso a los PCPI debe ser con el acuerdo del alumno y de sus padres o tutores.	1	2	3	4
El alumnado de los PCPI son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades, sin resolverlas debidamente a tiempo.	1	2	3	4
El alumnado de PCPI tiene menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la ESO.	1	2	3	4
El alumnado de PCPI tiene menos motivación e interés pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria.	1	2	3	4
El alumnado de PCPI tiene menos hábitos de estudio pero las mismas capacidades que sus compañeros del aula ordinaria.	1	2	3	4
El alumnado de PCPI son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes y competencias básicas de la ESO, haga lo que haga el profesorado.	1	2	3	4
Estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se seleccionara mejor los <i>contenidos o competencias claves</i> .	1	2	3	4
Estos estudiantes podrían obtener la titulación de Graduado sin tener que recurrir a este tipo de medidas, si en las aulas ordinarias se utilizaran otras <i>metodologías de enseñanza</i> más adecuadas a sus necesidades.	1	2	3	4
En el tiempo que he trabajado en este Programa, he podido comprobar que el alumnado vuelve a interesarse por el trabajo escolar.	1	2	3	4
Los que les hace falta a estos/as alumnos/as es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar.	1	2	3	4
El alumnado de estos programas que decide acceder al mundo laboral suele encontrar trabajo relacionado con su perfil profesional.	1	2	3	4

II. CURRÍCULUM

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
El profesorado ha llevado a cabo una evaluación inicial del alumnado.	1	2	3	4
Para el diseño del programa se siguió uno ya establecido.	1	2	3	4
El diseño del Programa se elaboró:				
- Exclusivamente por el profesorado.	1	2	3	4
- Por el profesorado con la colaboración del orientador.	1	2	3	4
- Con la participación de otros miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4
Los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las demandas en relación a:				
- Preparación para el mundo laboral.	1	2	3	4
- Preparación para un ciclo formativo de grado medio.	1	2	3	4
Los objetivos planteados en los PCPI deben atender prioritariamente las destrezas fundamentales del alumnado.	1	2	3	4
Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos.	1	2	3	4
En el segundo curso, se procura cambiar la metodología y el apoyo personalizado (respecto al aula ordinaria).	1	2	3	4
Se desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado.	1	2	3	4
La oferta educativa de los perfiles profesionales está condicionada, esencialmente, por los recursos con los que cuenta el centro.	1	2	3	4
Se han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades del alumnado.	1	2	3	4
Los recursos de que se dispone son suficientes para el desarrollo de las clases.	1	2	3	4
La duración de los PCPI es adecuada.	1	2	3	4
La duración del módulo de formación en centros de trabajo es adecuada.	1	2	3	4
Los PCPI tienen dos cursos muy dispares, en el que sólo el 2º (módulos voluntarios) permite conseguir el Graduado.	1	2	3	4
Los módulos voluntarios deberían estar repartidos en los dos años.	1	2	3	4

III. EL CENTRO

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
El PCPI en que usted enseña está bien integrado en la vida del centro.	1	2	3	4
Los criterios de adscripción del alumnado al Programa han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro.	1	2	3	4
Se analiza el funcionamiento del Programa y se toman decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos.	1	2	3	4
Existe el principio general de recurrir al Programa sólo cuando se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria.	1	2	3	4
Se piensa que el alumnado que termina en el PCPI no puede ni quiere aplicarse al estudio.	1	2	3	4
El PCPI es algo relegado al Departamento de Orientación o al profesorado que está directamente implicado.	1	2	3	4
El centro mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes del PCPI.	1	2	3	4

IV. APOYOS, RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En su centro se dispone de recursos suficientes para trabajar con su alumnado.	1	2	3	4
Antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje.	1	2	3	4
Durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado.	1	2	3	4
De forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas.	1	2	3	4
Participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades.	1	2	3	4
Ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a	1	2	3	4

título individual.				
Como profesor/a que trabaja en el Programa, se siente bien valorado, reconocido y apoyado por los demás docentes.	1	2	3	4
La administración educativa es sensible a las dificultades del trabajo que realiza.	1	2	3	4

V. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Los PCPI me parecen necesarios.	1	2	3	4
El PCPI me parece efectivo para que el alumnado:				
Obtenga el Título de Graduado en ESO	1	2	3	4
Logre una formación de base que le permita seguir estudiando	1	2	3	4
Logre una formación que le permita transitar al mundo del trabajo	1	2	3	4
Los resultados del aprendizaje que se están consiguiendo con el Programa son satisfactorios.	1	2	3	4
Con este Programa se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los/as alumnos/as a los que se atiende.	1	2	3	4
Con este Programa se consigue restablecer el interés del alumnado a los que se atiende.	1	2	3	4
Con este Programa se consigue mejorar los hábitos de estudio del alumnado a los que se atiende.	1	2	3	4
Los PCPI sirven para mejorar la propia imagen académica y personal de los/as alumnos/as.	1	2	3	4
Los PCPI mejoran la autoestima de su alumnado.	1	2	3	4
En los PCPI se busca la maduración de los alumnos en un conjunto de hábitos, sin limitarse a las exigencias académicas.	1	2	3	4
El propósito de los PCPI es facilitar que pueda continuar estudios, sin abandono escolar	1	2	3	4

Para terminar, le pedimos que ordene de mayor a menor importancia los aspectos que considera **más relevantes para mejorar los PCPI**. Ponga uno (1) en la que colocaría en primer lugar por ser la más importante y decisiva desde su punto de vista, y así sucesivamente hasta ocho (8), por orden de prioridad.

Trabajar más con sus familias y entorno.	
Prestar más atención a la coordinación entre la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.	
Replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza en la ESO.	
Mejorar el funcionamiento de los centros y departamentos.	
Mejorar la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado con más dificultades.	
Contar con recursos suficientes.	
Mejorar la ratio por aula.	
Fortalecer relaciones y colaboración entre los centros, otros agentes y servicios sociales y municipales.	

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO DE PCPI

CUESTIONARIO PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Universidad de Granada

Con este cuestionario queremos conocer qué te parece el Programa de Cualificación Profesional Inicial en el que estás matriculado. El cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que poner tu nombre ni nada. Respondéis con sinceridad a las preguntas que se hacen a continuación. Os explicamos cómo hacerlo para que lo tengáis claro. Muchas gracias.

DATOS PERSONALES

Sexo: hombre mujer

Edad:

Este curso estás asistiendo a: Primer curso del PCPI
 Segundo curso del PCPI

El perfil profesional que estás cursando es:

¿Has repetido alguna vez? Sí No

En Primaria ¿Cuántas? **En la ESO ¿Cuántas?**

En el caso de que hayas respondido que sí, ¿en qué curso o cursos?

¿Cuál es el nivel de formación de tu padre?:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Universitario | <input type="checkbox"/> Estudios Obligatorios (ESO, EGB) |
| <input type="checkbox"/> Bachillerato | <input type="checkbox"/> No acabó los estudios obligatorios |
| <input type="checkbox"/> Formación Profesional | |

¿Cuál es el nivel de formación de tu madre?:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Universitario | <input type="checkbox"/> Estudios obligatorios (ESO, EGB) |
| <input type="checkbox"/> Bachillerato | <input type="checkbox"/> No acabó los estudios obligatorios |
| <input type="checkbox"/> Formación Profesional | |

¿Tu padre trabaja en estos momentos?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sí, por cuenta propia, en su negocio o empresa | <input type="checkbox"/> Sí, como empleado |
| | <input type="checkbox"/> No, ahora está en paro |

Otros (jubilado, invalidez, etc.)

¿Tu madre trabaja en estos momentos?

Sí, por cuenta propia, en su negocio o empresa

No, ahora está en paro

Otros (jubilada, invalidez, etc.)

Sí, como empleado

La profesión de tu padre es:

La profesión de tu madre es:

Marca con una (X) según estés (1) muy en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, o (4) totalmente de acuerdo.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
El PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO.	1	2	3	4
Desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender.	1	2	3	4
Los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer.	1	2	3	4
Los/as profesores/as de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO.	1	2	3	4
Me parece muy importante el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (las prácticas de los PCPI).	1	2	3	4
Si cursas primero de PCPI: Voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO.	1	2	3	4
Cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo.	1	2	3	4
Cuando obtenga el título de ESO mi intención es Acceder a un Ciclo de Grado Medio.	1	2	3	4
Considero que el PCPI me capacita para poder trabajar.	1	2	3	4
Me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado.	1	2	3	4
Me gustaría trabajar en cualquier oficio aunque sea de otra familia profesional.	1	2	3	4
Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando.	1	2	3	4
Si cursas segundo de PCPI: El primer curso me parece mucho más interesante que el segundo.	1	2	3	4
Los módulos voluntarios son muy importantes para mi formación.	1	2	3	4
Si cursas segundo de PCPI: El segundo curso es más	1	2	3	4

complicado que el primero.				
El Profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades.	1	2	3	4
Le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI.	1	2	3	4
En el PCPI me siento mejor como estudiante.	1	2	3	4
En el PCPI me siento más capaz de aprender.	1	2	3	4
Tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro.	1	2	3	4
Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas.	1	2	3	4
Estás en este PCPI porque no te gusta mucho estudiar.	1	2	3	4
Estás en el PCPI porque no te has esforzado lo que es suficiente en el estudio.	1	2	3	4
Tu familia o tutores se interesan mucho porque vayas bien en los estudios.	1	2	3	4
La mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto.	1	2	3	4
Nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO.	1	2	3	4
Crees que no vales para estudiar.	1	2	3	4
No te interesa demasiado seguir estudiando.	1	2	3	4
Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros/as que estudian la ESO.	1	2	3	4

Muchas gracias

