PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PCPI Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO

Special programs of attention to diversity in Secondary. Perceptions of students and teacher training involved in PCPI

http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1360

FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ*[1]

MAXIMILIANO RITACCO REAL**[2]

*Universidad de Cádiz. España

**Universidad de Zaragoza. España

Correspondencia: Francisco Javier Amores Fernández, Universidad de Cádiz. España.

Correo electrónico: franciscojavier.amores@uca.es

Recibido: 06-09-2016

Revisado: 19-09-2016

Aceptado: 24-11-2016

Resumen*:* El objetivo principal de la investigación es describir y valorar los aspectos derivados de la aplicación de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en la provincia de Granada, España. El trabajo que aquí se presenta se centra en analizar las percepciones del profesorado acerca de su formación específica en este tipo de medidas de atención a la diversidad, y conocer las percepciones de los estudiantes sobre su implantación y expectativas de futuro. La investigación se ha desarrollado en 50 centros educativos de la provincia de Granada, a partir de un método mixto de investigación. Los mayores logros de los PCPI son el cambio de actitud de los alumnos hacia el estudio y que un alto porcentaje consiga el graduado en educación secundaria obligatoria (ESO).

Palabras clave: fracaso escolar, exclusión social y educativa, alumnos en riesgo, educación secundaria obligatoria

[1] Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesor ayudante doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela: HUM-386). Sus líneas de investigación son fracaso escolar, escuela inclusiva, exclusión educativa y liderazgo pedagógico.

[2] Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesor ayudante doctor en el área de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza, España. Sus principales líneas de investigación son fracaso escolar, escuela inclusiva, exclusión educativa y liderazgo pedagógico.

Abstract: *The principal purpose of this investigation is to describe and evaluate every aspect related to the application of the Initial Professional Qualification Program (PCPI) in the province of Granada, Spain. The work presented here focuses on the analysis of the perceptions of teachers about their specific training in such measures of attention to diversity, and understand the perceptions of students about their implementation and future expectations. The research was developed in 50 educational centers of the province of Granada, starting with a mixed method research. The greatest achievements of the PCPI are the change in attitude of the students towards the study, and that a high percentage obtains the graduate in Compulsory Secondary Education (ESO).*

Keywords: *school failure, social and educational exclusion, students at risk, Compulsory Secondary Education*

INTRODUCCIÓN

Para la sociedad en general, así como para los poderes públicos y para el mundo académico en particular, el problema del fracaso escolar ocupa un lugar prioritario por la cantidad de efectos perniciosos que tiene, no solo para el individuo que lo sufre. 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 distintas medidas de atención a la diversidad, como los programas de cualificación profesional inicial (PCPI, ahora ciclos de formación profesional básica). Estos programas constituían una mejora respecto de los antiguos programas de garantía social (PGS) que, aunque servían para mantener escolarizado al alumno hasta la edad obligatoria, no ofrecían la oportunidad del reenganche en el sistema educativo ordinario.

Para ofrecer mejores perspectivas de futuro a los alumnos ha sido fundamental un buen diseño de los itinerarios. Uno de los principales logros de los PCPI respecto de los PGS fue su conexión con la formación profesional y la posibilidad de obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria (ESO) mediante un sistema de evaluación diferente al habitual —específico para este tipo de alumnos con problemas de aprendizaje— para evitar el abandono.

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, en el plano 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 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 (Luengo Navas, 2005) a la hora de conceptualizar un conjunto de realidades heterogéneas que rodean el universo 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, esta noción 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 y Bolívar, 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: Bernardi y Requena (2010), Bolívar y López (2009), Calero, Chois y Waisgrais (2010), Casquero y Navarro (2010), Escudero (2005), Escudero, González y Martínez (2009), González (2004 y 2006), Fernández Enguita (2009), Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), Roca Cobo (2010).

Asimismo, existen numerosos estudios relacionados con los PGS, los PCPI y otras medidas de respuesta a la diversidad: Bernard y Molpeceres (2006), Calvo, Rodríguez y García (2012), Cutanda (2014), Cutanda y González (2015), González, Méndez y Rodríguez (2009), González y Moreno (2013), González y Porto (2013), Marhuenda (2006), Merino, García y Casal (2006), Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig (2012), Zacarés y Llinares (2006).

Los programas de cualificación profesional inicial en la comunidad autónoma de Andalucía

Hasta el curso escolar 2013-2014, los PCPI[3] se encontraban dentro del grupo de medidas que ofrecía el sistema educativo español como estrategias de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad de los alumnos en riesgo de exclusión educativa y social. Regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE; 3 de mayo de 2006), sustituyeron a los PGS[4] e introdujeron varias modificaciones con respecto a estos últimos.

Los PCPI se concebían como una medida destinada a que los alumnos en riesgo de fracaso y abandono prematuro del sistema educativo alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 en la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales —creado por la Ley de las Cualificaciones y

[3] Los PCPI fueron sustituidos por los ciclos de formación profesional básica, regulados por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (9 de diciembre de 2013).

[4] Los PGS, en su momento, fueron regulados por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE; 3 de octubre de 1990).

de la Formación Profesional—, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, 2006, art. 30.2; Decreto 231/2007, art. 22.3).

Los alumnos que hasta el curso escolar 2013-2014 accedían a este programa eran jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Solían proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección y mostraban una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general. Por regla general, procedían de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, laboral, etcétera. Por tanto, llegaban con una actitud de rechazo hacia el ámbito educativo. En respuesta a esta situación, los PCPI se implementaban como una medida de atención a la diversidad destinada a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la ESO.

El programa se estructuraba en dos cursos académicos. El primero, de carácter obligatorio, estaba organizado en módulos específicos ligados a la formación profesional ofrecida por el perfil de cada PCPI (incluía horas prácticas en empresas del sector profesional) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, libre configuración). El segundo curso, de carácter voluntario, estaba organizado en torno a tres módulos: de comunicación, social y científico-tecnológico. La principal novedad frente a los PGS era la posibilidad de obtención del título de graduado en Secundaria.

En este marco de referencia surge esta investigación, con la finalidad de evaluar el PCPI en la provincia de Granada. Específicamente, se concreta en una serie de objetivos de estudio:

- Analizar la realidad socioeducativa de los PCPI en los centros educativos de la provincia.
- Estudiar las expectativas de futuro del alumnado que accede a los PCPI y su percepción sobre el funcionamiento del programa.
- Conocer la percepción del profesorado sobre la formación docente en este tipo de medidas.

MÉTODO

Diseño

De acuerdo con los objetivos que iban a guiar el proceso de investigación, se consideró oportuno utilizar una metodología *híbrida* o *mixta* (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo. En

concreto, la investigación siguió un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo.

Participantes

En el estudio participaron 50 centros de educación secundaria con PCPI entre su oferta educativa, que representan un 90,90 % del total de centros de este tipo en la provincia de Granada. De estos centros, un 67,27 % son públicos y un 23,63 % son concertados. La cantidad total de centros públicos, concertados y privados de la provincia de Granada, que imparten este programa, representan el 76,6 % (42 centros), 23,64 % (13 centros) y 0 % (0 centros), respectivamente.

La población que dio paso a la selección de la muestra cuantitativa del estudio estaba constituida por todos los profesores y alumnos que formaban parte de los PCPI en la provincia de Granada. El número de profesores que impartían clase en este programa era de 345 y el número de alumnos matriculados al comienzo del curso académico 2011/2012 fue de 1729. Los cuestionarios se aplicaron durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2011/2012.

Para este estudio, toda la población fue invitada a cumplimentar los cuestionarios. Se obtuvieron 213 respuestas de los profesores del programa, que constituyen el 62,13 % de la población, y 803 respuestas de los alumnos, lo que supone un 46,44 % de la población.

En relación con el profesorado, según la variable *sexo* en la muestra estudiada, participaron 107 profesores (50,2 %) y 106 profesoras (49,8 %). En cuanto al curso académico, participaron un 53,7 % de primer curso, un 38,4 % de segundo curso y un 7 % que impartía clase en ambos cursos. El 21,1 % del profesorado encuestado poseía una experiencia profesional superior a quince años. En relación con la experiencia docente en PCPI (o en PGS), el 64,3 % tenía menos de cinco años de experiencia, el 20,2 % entre cinco y diez años, y el 15,5 % restante más de diez años de experiencia.

Respecto al alumnado, según la variable *sexo* en la muestra estudiada participaron 587 varones (73,1 %) y 216 mujeres (26,9 %), de edades comprendidas entre los 15 y los 22 años. En relación con esta variable, el 73,8 % de los alumnos se encontraba en el intervalo de edad de 15 a 17 años y el 26,2 % restante en el intervalo de 18 a 22 años. En cuanto a la titularidad del centro, participaron 554 alumnos de centros públicos (69 %) y 249 alumnos de centros concertados. Según la variable *curso* participaron 429 alumnos de primero de PCPI (61,5 %) y 309 alumnos de segundo (38,5 %).

En relación con el estudio cualitativo, los sujetos entrevistados respondían a unos perfiles previamente establecidos por los investigadores. La finalidad de la entrevista fue obtener información complementaria del profesorado acerca de su visión sobre distintos aspectos del programa. Para alcanzar el nivel de saturación se entrevistó a un total de doce profesores. Los criterios para seleccionar los diferentes casos fueron: sexo,

titularidad del centro, curso, módulo y materia impartida, perfil profesional, años de experiencia docente y años de experiencia en este tipo de programas. Participaron seis profesores y seis profesoras con una amplia experiencia en este tipo de programas (entre 5 y 18 años), cinco profesores de centro público y siete de centro concertado. Según la variable *curso*, siete profesores de primer curso y cinco de segundo.

Instrumentos

Para la realización de este trabajo se emplearon dos modelos de cuestionarios (escala tipo Likert) que responden a un proceso de elaboración propia para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación.

Para la validación de contenido de los dos modelos de cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de trece expertos en la temática, que realizaron comentarios y observaciones sobre los distintos ítems contemplados.

Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto. Se pasaron los cuestionarios en dos centros, uno de ellos concertado, en el que participaron 30 alumnos de dos grupos de diferentes perfiles profesionales de primer curso, y siete profesores. De otro lado, se aplicaron los cuestionarios en un centro público, en el que participaron 30 alumnos de primer y segundo curso, y ocho profesores de PCPI. El profesorado cumplimentó el cuestionario y realizó observaciones sobre forma y contenido para detectar posibles errores, por lo que se añadieron algunos ítems y se eliminaron otros. Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los alumnos, el profesorado responsable fue anotando las posibles dificultades que estos podrían tener a la hora de cumplimentarlos. A partir de las observaciones y comentarios del profesorado de la muestra piloto, y de la aplicación de los cuestionarios a los grupos de alumnos, se elaboraron los cuestionarios definitivos.

El cuestionario dirigido al profesorado de PCPI obtuvo un alfa de Cronbach igual a 0,848[5]. Para verificar la necesidad de 57 ítems se aplicó el método *de alfa de Cronbach si se elimina el elemento*, que equivale al valor de alfa si se elimina cada uno de los ítems. En este caso, no se consideró necesario eliminar ningún ítem, puesto que ninguno producía alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refería cada uno no se podían agrupar sin perder información relevante. En este sentido, se observó cómo la fiabilidad del cuestionario mediante este método se ubicó siempre entre 0,840 y 0,856, lo que mostró la consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

En relación con el cuestionario dirigido al alumnado de PCPI, el valor de alfa de Cronbach fue igual a 0,7[6]. Se aplicó el método *alfa de Cronbach si se elimina el elemento* y, en este caso, tampoco se consideró oportuno eliminar ningún ítem del cuestionario, al obtener un coeficiente entre 0,679 y 0,716.

[5] Un valor superior a 0,8 se considera bueno (George y Mallery, 2003).

[6] Dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0,7 es adecuado (George y Mallery, 2003).

Para la parte cualitativa de la investigación, el guion de entrevista (semiestructurada) fue elaborado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos. Teniendo en cuenta este análisis, la literatura sobre la temática y las dimensiones de estudio de los cuestionarios, se delimitaron las cuestiones que guiaron las entrevistas en torno a siete dimensiones: a) datos sociodemográficos y profesionales, b) alumnado, c) administración y currículum, d) centro educativo, e) profesorado y f) valoración general y aspectos para la mejora. El objetivo de entrevistar a los docentes de PCPI era conseguir un mayor entendimiento de las respuestas ofrecidas por los profesores y los alumnos en los cuestionarios.

Análisis de los datos

El tratamiento de los datos recabados por los cuestionarios se efectuó a través de técnicas cuantitativas —mediante el programa SPSS Statistics 20— referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación. Por ello, los datos han sido tratados de modo descriptivo: se utilizaron las medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan.

Por otra parte, el análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas fue utilizado en distintas fases con el objetivo de apoyar los resultados de los cuestionarios aplicados. En la primera fase, se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad y se aplicó el *análisis de contenido*, con el objetivo de extraer *unidades de registro*[7]. En la segunda fase, estas *unidades de registro* fueron clasificadas y reducidas como *indicadores* o *unidades de análisis*[8], 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 *precategorías* en las que se expresaban la visión y opiniones de los profesionales, de las que surgió un *sistema de categorías emergentes*[9]. Por último, dentro de cada categoría, se estableció un *orden frecuencial*[10].

[7] Refiere a 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).

[8]Los 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).

[9] Según Martínez (2006), la condición previa de todo proceso de categorización es "sumergirse" mentalmente en la realidad expresada para captar aspectos o realidades nuevas que enriquecen el significado. Por ello, el uso de esquemas de interpretación, que diseñan y rediseñan los conceptos, resulta verdaderamente efectivo 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.

[10] El 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.

Además, se utilizó el programa MAXQDA 11 para aplicar un análisis vertical sobre la visión de cada uno de los entrevistados, y un análisis horizontal que permitió establecer relaciones entre las distintas categorías y subcategorías emergentes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos acerca de las percepciones de los alumnos de PCPI sobre el programa, desde una visión general, sus perspectivas de futuro y la formación del profesorado implicado.

Percepciones de los estudiantes de PCPI sobre el programa

En la primera dimensión de análisis se presentan los datos relativos a la vivencia de la escolaridad desde el PCPI (tabla n.º 1). Los ítems que se analizan en este apartado están encaminados a conocer la visión del alumno sobre el PCPI, en comparación con las vivencias de la escolaridad en la etapa de educación secundaria.

Tabla N.º 1
Vivencia de la escolaridad desde el PCPI

	Ítems	***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

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2013)*

Los resultados de un estudio anterior llevado a cabo por Aramendi y Vega (2013) —sobre la perspectiva del alumnado de PCPI del País Vasco acerca del programa— indican que los estudiantes se muestran satisfechos con la forma de trabajar en este tipo de programas de segunda oportunidad. 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).

La mayoría de los diagnósticos sobre las condiciones de ingreso de los alumnos de los PCPI han constatado las grandes carencias que estos sufren 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 de los estudiantes son barreras que condicionan la labor del profesorado en este tipo de programas. Las precarias condiciones de entrada del alumnado confirman el divorcio existente entre los estudiantes y los docentes de la ESO.

Para algunos alumnos, las cosas comienzan a cambiar tras 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 en 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.

La mayoría de los alumnos del programa que fueron encuestados para este trabajo (88,8 %) considera que en el PCPI aprende mejor que en la clase ordinaria de ESO (ítem 1). Pero no solo consideran que aprenden mejor, sino que el 89,8 % está más interesado en aprender desde que está en el PCPI. El 88,3 % de la muestra de estudio opina que los contenidos y actividades que se deben realizar en el programa parecen más fáciles de entender y hacer.

Es un dato a destacar que la gran mayoría de los alumnos considere que los profesores de PCPI realizan una atención más individualizada. En este sentido, el 92,2 % afirma que el profesorado le ayuda cuando tiene dificultades (ítem 11). Y no solo esto, sino que el 89,4 % de los alumnos le encuentra más sentido a lo que tiene que aprender desde que está en el programa (ítem 5).

El alumnado participante en el estudio de Aramendi y Vega (2013) afirma, por su parte, 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 el estudio que aquí se presenta, el 87,7 % de los encuestados considera que se siente

mejor como estudiante y el 90,3 % se siente más capaz de aprender, desde el ingreso al PCPI.

Otro estudio llevado a cabo por 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 PCPI y los programas de diversificación curricular (PDC)— pone de manifiesto que los alumnos de los PCPI consideran que los profesores los ayudan a comprender mejor los temas de estudio, los evalúan de forma justa, los orientan para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los motivan a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les dan pautas, impulsan el buen ambiente en clase y los animan cuando hacen mal las tareas.

Siguiendo con la investigación en la provincia de Granada, con respecto al ítem 8, el 72,4 % piensa que si en la ESO hubiera tenido el apoyo y la atención que 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 de 2013 viene a reafirmar este ítem. La metodología activa y práctica, el deseo de encontrar trabajo y un clima motivador son factores que desencadenan en el alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa en la ESO. El profesorado de los PCPI “no pasa de ellos”.

Casi la mitad de los estudiantes de los PCPI de Granada considera que nunca le ha visto sentido a lo que le enseñaron en la etapa de Secundaria. Un 81,7 % se considera igual de inteligente que la mayoría de los compañeros que estudian en la ESO. Destaca el 18,3 % (147 casos) de estudiantes que no se consideran igual de inteligentes.

Casi tres cuartas partes de los alumnos que conforman la muestra de estudio (74,5 %) no se sienten marginados, desde su incorporación en el PCPI, con respecto a los demás alumnos del centro educativo (ítem 12).

En resumen, los alumnos de los 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, quizás porque consideran que los contenidos son más fáciles de aprender y, sobre todo, más cercanos a sus intereses, en especial durante el primer curso, pues los módulos están directamente relacionados con el perfil profesional del programa.

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 se siente marginado.

Perspectivas de futuro de los alumnos

Las perspectivas académicas (tabla n.º 2) 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. Esto se agrava cuando los estudiantes se dan cuenta de que lo obligatorio no es suficiente y que deberían seguir estudiando (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010).

Tabla N.º 2

Perspectivas de futuro de los estudiantes del programa

	Categorías	***VALORACIÓN***				**M**	**SD**
		Muy en desacuerdo (1)	**En desacuerdo (2)**	**De acuerdo (3)**	**Totalmente de acuerdo (4)**		
1.	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
2.	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
3.	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
4.	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
5.	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
6.	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
7.	Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando	87 (10,8)	131 (16,3)	276 (34,4)	309 (38,5)	3,00	0,991
8.	No me interesa demasiado seguir estudiando	343 (42,7)	253 (31,5)	136 (16,9)	71 (8,8)	1,92	0,972

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2013)*

La mayoría de los alumnos encuestados se interesa por continuar estudiando para obtener el título de graduado en ESO, es decir, cursar el segundo año. Esto es 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 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 vinculado a las competencias profesionales adquiridas.

El análisis de las variables independientes de los alumnos encuestados muestra las características típicas del alumnado de PCPI. A modo de resumen, se puede afirmar que en su mayoría son hombres, ya que 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 les 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, se destaca que el alumno evalúa muy positivamente el PCPI porque se siente más valorado, capacitado e interesado en los contenidos del programa, y porque le otorga valor sobre todo a la formación que recibe de cara al mundo laboral.

Percepciones del profesorado del PCPI sobre su formación en este tipo de medidas

En este apartado se presentan los datos sobre la percepción del profesorado acerca de su formación específica en este tipo de medidas de atención a la diversidad. En concreto, se analiza la formación recibida antes de trabajar en PCPI y durante el desarrollo del programa, la que realizan de manera voluntaria, la participación en grupos de trabajo y la formación obtenida a través de la experiencia (tabla n.º 3).

Tabla N.º 3

Percepciones del profesorado sobre la formación específica en PCPI

	Ítems	***VALORACIÓN*** Nada de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)	**M**	**SD**
1.	Antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar	82 (38,5)	56 (26,3)	50 (23,5)	25 (11,7)	2,08	1,042
2.	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
3.	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
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	103 (48,4)	29 (13,6)	40 (18,8)	41 (19,2)	2,09	1,200
5.	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

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2013)*

El 38,5 % de los profesores encuestados no recibieron formación, antes de trabajar en el PCPI, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para 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 de pocas horas, pero a mí no me sirvió de mucha ayuda; además, no tenía experiencia previa en los antiguos programas de garantía social (…) creo que debe ser un tema a tratar en la formación inicial del profesorado (DS1).

No obstante, el 34,7 % de los docentes de la muestra afirma haber tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. Un 24,4 % no ha recibido formación permanente al respecto. En este sentido, la formación específica ha sido proporcionada, en la mayoría de los casos, por el Centro de Profesorado (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 una opción personal. No hay una formación específica, la buscamos nosotros porque nos interesa (HL1-HL2).

El profesorado destaca la importancia de la formación permanente a través de cursos específicos que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos en riesgo de fracaso escolar. Además, se hace referencia no solo a la preparación en el plano pedagógico, sino también en lo que refiere a habilidades sociales para el trato con las familias, asuntos sociales, de administración, etcétera, ya que este perfil de alumno suele arrastrar una serie de problemas a los que hay que hacer frente durante el desarrollo del programa.

El 64,3 % de la muestra ha tenido la necesidad de acudir de forma voluntaria a recibir formación para mejorar la atención al alumnado en estos programas. Tan solo un 10,1 % de los docentes no ha sentido esta necesidad de formación.

Se destaca un 48,4 % de los docentes que no participan o no han participado nunca en grupos de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos en riesgo de fracaso escolar. Muchos profesores optan por formarse por su cuenta, sin contar con los recursos públicos disponibles.

Uno de los entrevistados destaca la necesidad de formar equipos de trabajo de docentes de PCPI, así como la importancia de orientar a aquellos profesores noveles en este tipo de programas.

> Hacemos reuniones de todo el profesorado del PCPI, la labor es muy de equipo porque uno solo muchas veces no sabe (CN1).

> El profesorado que se incorpora por primera vez a este tipo de programas debería contar con la ayuda y orientación de docentes con cierta experiencia en el PCPI, para que se le hable de las estrategias y demás (HL1-HL2).

Es especialmente relevante que un 75,1 % de estos profesores haya tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual.

> Nos hemos tenido que preparar nosotros a través de diferentes congresos, seminarios, la propia práctica, además de dedicar tiempo a trabajar con los compañeros que se incorporan al programa y a comentar un poco el funcionamiento y cómo llevar a cabo todo esto (SF1).

La formación del profesorado del PCPI, para adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a este tipo de alumnos con necesidades específicas, es uno de los mayores problemas del programa. Se observa que la mayoría de los docentes no cuenta con preparación y se forma por su cuenta; en algunos casos acude a la experiencia de los compañeros y, en otros, a equipos de trabajo con otros centros. Sin embargo, es necesario establecer una formación reglada específica para este tipo de docencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ofrece una visión de las características del alumnado de los PCPI, en las que se perciben los factores de riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema que citan la mayoría de los autores en estudios relacionados con esta temática. La mayor parte de los alumnos del programa son varones, menores de edad, que han repetido en una o varias ocasiones durante la etapa de primaria 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: 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. Vale 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.

Una investigación de Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela (2013) indica que muchas dificultades no superadas por los estudiantes 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 se han encontrado con 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 (p. 289).

Estos alumnos asumen que están en PCPI porque no se han esforzado lo suficiente en los estudios, no porque no sirvan para estudiar. Además, opinan que han acabado en

estos programas porque no les gusta mucho estudiar y su grupo de amigos “pasa” de los estudios. Se observa la influencia del grupo de iguales en la actitud hacia el estudio, una influencia más relevante que la ejercida por la familia. Los estudiantes que llegan a estos programas con una trayectoria personal o académica signada por la falta de éxitos, reconocimientos y atenciones, han sufrido ya daños importantes en la imagen que tienen de sí mismos (Escudero et al., 2013).

Los estudiantes que han participado en la presente investigación opinan que la metodología de enseñanza utilizada en estos programas es más amena y motivadora que la de la educación secundaria, por su utilidad práctica de cara a la inserción en el mercado laboral y por las lecciones de vida que aporta, y que consiguen en el alumno un cambio de actitud muy positivo para la vida en sociedad.

Zacarés y Llinares (2006) afirman que los antiguos PGS trataban de provocar en los adolescentes, en un corto plazo de tiempo, una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa, a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. En esta misma línea, Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés (1998) destacan que esta alta implicación se consigue si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa.

Sin embargo, el alumnado del presente estudio no está de acuerdo con el diseño del segundo curso del programa ni con la gran descompensación de materias impartidas en ambos cursos. Los estudiantes 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 el 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, ya que permiten al alumno adquirir habilidades propias de la vida en sociedad, con las responsabilidades que lleva aparejadas. La adolescencia es la etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo.

El estudio de Zacarés y Llinares (2006) hace referencia a que los alumnos de los PGS se hallaban, evolutivamente hablando, en un período de “socialización para el trabajo”, etapa previa a la incorporación al primer empleo, y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Los autores 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 (Zacarés y Llinares, 2006, p.129).

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 los estudiantes que han participado en el presente estudio 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 del PCPI. Se valora positivamente la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO, lo que supera el principal inconveniente de los PGS.

Un alto porcentaje de los alumnos encuestados considera que el programa los capacita para acceder al mercado laboral. Sin embargo, la principal virtud de los PCPI es que consiguen el reenganche en muchos casos, no obstante, son menos los que deciden seguir estudiando tras conseguir el graduado, que aquellos que tienen intención de desempeñar cualquier oficio (en este sentido, prefieren ocupar un puesto de trabajo relacionado con sus competencias profesionales).

En otro orden, la visión del profesorado sobre su experiencia en estos programas ha sido muy reveladora. En términos generales, la valoración que realizan sobre la utilidad de los PCPI 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 identificar las variables determinantes del éxito de los programas y los aspectos que deben ser objeto de mejora.

Los profesores encuestados valoran los programas de forma positiva, pues los consideran una medida necesaria, por su efectividad, para reenganchar a los alumnos en el sistema educativo. Opinan que los programas proporcionan a los estudiantes una formación de base que les permite seguir estudiando o transitar al mundo laboral. Asimismo, 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. Estos aprendizajes no solo están relacionados con los conocimientos académicos, sino con el comportamiento y la actitud de los alumnos, que es donde, en muchos casos, se encuentra el origen del problema del fracaso escolar. En este sentido, uno de los principales objetivos de estos programas de atención a la diversidad es proporcionar al alumno las habilidades necesarias para la vida en sociedad y contribuir así a su maduración. Este es uno de los mayores éxitos de los PCPI, junto con el reenganche del alumno al sistema educativo.

Los PCPI presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes. El estudio de Zacarés y Llinares (2006) —con alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana— concluye 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 estudiantes. Más allá de la finalidad calificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituyen en poderosas herramientas de *optimización evolutiva* (Viguer, 2004).

En el presente estudio, el profesorado destaca 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 académicos.

Con base en 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 del programa 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 su utilidad para solucionar dificultades de aprendizaje.

Un aspecto controvertido del funcionamiento de los PCPI es que, en muchos casos, no se han discutido ni consensuado, ni 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 han recibido formación relativa con el proceso de aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. La mayoría ha tenido que aprender sobre la marcha, desde la práctica, compartiendo las experiencias con otros profesores de PCPI y asistiendo a grupos de trabajo en el propio centro o en otros centros.

En resumen, los PCPI deben ser concebidos como la última oportunidad que ofrece el sistema educativo para abordar el problema del fracaso escolar. En ningún caso deben ser una vía de escape para excluir del sistema ordinario a aquellos alumnos con problemas de disciplina, ni se deben utilizar para insertar a determinados estudiantes con situaciones anómalas cuando no existe otra alternativa —como los inmigrantes o los jóvenes que tienen problemas con la justicia—, pues el propósito de los programas es facilitar que los alumnos puedan continuar estudiando. La valoración general de los profesores sobre los PCPI es buena, aunque, como se ha podido comprobar, su puesta en funcionamiento evidencia fallos de diseño que deben ser solucionados.

Marhuenda (2006) señala:

> Convendría 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 [a] los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro (pp. 21-22).

Parece que esta 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 Bernard y Molpeceres (2006).

Por último, en las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de los PCPI aparecen plenamente identificados los tres tipos híbridos de discurso educativo que plantean Bernard y Molpeceres (2006) en su estudio sobre docentes de los PGS.

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 focaliza la educación como un medio para conseguir la corrección de hábitos y actitudes de los alumnos. Al igual que observaron Bernard y Molpeceres (2006), en el discurso de estos docentes está presente el argumento de la despreocupación familiar y el deterioro de la autoestima de los alumnos que llegan a los programas. Los docentes defienden la necesidad de una educación personalizada, adaptada a las carencias y necesidades de los alumnos, capaz de dar respuesta a la diversidad: una educación centrada en el saber-estar.

El segundo discurso identificado por los citados autores, el *doméstico-industrial*, también aparece entre los profesores entrevistados en esta investigación. Aquí, la función docente se establece como una relación de tipo maestro-aprendiz. El profesor pretende inculcar al alumno hábitos de disciplina que lo preparen 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 estudiante. 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 claramente identificado en las entrevistas realizadas es el *doméstico-cívico*. Tal como analizan Bernard y Molpeceres (2006), en este tipo de discurso el objetivo del docente es hacer ciudadanos adultos de pleno derecho, al establecer una relación de empoderamiento con el alumno. Este tipo de

educación considera necesaria una descentralización educativa, que la inserte en el entorno social y utilice un enfoque constructivista que promueva la participación del alumno a través de la motivación. En todos los casos, los profesores entrevistados en este estudio 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, los PCPI deben dar respuesta a la diversidad alejándose de la rigidez del sistema educativo ordinario y, aunque deben ser conscientes de la realidad de la situación educativa de los alumnos, no pueden ser simplemente un mero mecanismo para enseñar al alumno a saber-estar, a saber-hacer o a hacer ciudadanos adultos de pleno derecho. En este caso, lo único que lograrían es reinsertar al alumno en el entorno social y laboral, pero con una escasa preparación académica, que por lo común lleva aparejado un futuro laboral precario.

En este sentido, es fundamental conseguir el reenganche real al sistema educativo, al ofrecer la posibilidad de acceder a una educación superior que sitúe al alumno de los PCPI en igualdad de condiciones para competir por un puesto de trabajo digno.

REFERENCIAS

Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A., y Zacarés, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia, España: Universitat de València.

Aramendi, P., y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, *360*, 1-16.

Aramendi, P., Vega, 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*, 185-209.

Bernard, J. C., y Molpeceres, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, *341*, 149-169.

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.

Bolívar, A., y López, 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.

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.

Calvo, A., Rodríguez, C., y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación, 359*, 164-183.

Casquero, A., y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.

Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cutanda, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos, 16*, 69-79.

Cutanda, M. T., y González, M. T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI, 33*(2), 303-322.

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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156,* 8 de agosto de 2007.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, *1*(1), 1-24.

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, España: Wolters Kluwer.

Escudero, J.M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *5*, 41-64.

Escudero, J. M., González, M. 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, España: DM.

Fernández Enguita, M. (2009). Cuadernos de quejas. *Revista de Libros*, *148*, 40-42.

Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación La Caixa.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. López Yañez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8ª Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 273-281). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

González, M. 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), 1-15. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf

González, M. T., Méndez, R.M., y Rodríguez, M. 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.

González, M. T., y Moreno M. 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.

González, M. T., y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación,* número extraordinario*,* 210-235.

Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos*, *2*, 229-256.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (3 de octubre de 1990). *Boletín Oficial del Estado, 238*, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (3 de mayo de 2006). *Boletín Oficial del Estado, 106,* 4 de mayo de 2006*.*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (9 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado, 295*, 19 de diciembre de 2013.

Luengo Navas, J. (Comp.). (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelon, España: Ediciones Pomares.

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*, 15-34.

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*, 81-98.

Moliner, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación, 358,* 197-217.

Molpeceres, M. A. (1998). La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral. En I. Martínez, y F. Marhuenda (Eds.). *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social* (pp. 67-95). Valencia, España: Universitat de València.

Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid, España: Pirámide.

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*, 123-147.