

## ARTÍCULO ORIGINAL

# La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica?

Soledad García Gómez

*solgar@us.es*

Universidad de Sevilla

**RESUMEN.** Los Programas de Cualificación Profesional Inicial han sido objeto de investigaciones que abordan algunas de sus particularidades, siendo aún escasa su visibilidad en el ámbito académico. El propósito de este artículo es recopilar y hacer explícitas las aportaciones más relevantes que la investigación ha generado sobre el alumnado que cursa estos programas. La amplia revisión bibliográfica realizada evidencia la multiplicidad y complejidad de los motivos que han conducido a estos chicos y chicas al fracaso escolar en la Educación Secundaria. Se alude asimismo a factores que no son de responsabilidad exclusiva del alumnado; aflora una crítica al sistema educativo español y a los continuos cambios legislativos, al tiempo que se evidencian las virtudes de estos programas. Consideramos que este conocimiento es vital para afrontar tanto las labores de formación como las de orientación de estos jóvenes.

**PALABRAS CLAVE.** Formación Profesional, Alumnado, Trayectorias Académicas, Fracaso Escolar

## Research on Initial Professional Qualification Programs' students. The base line for the Basic Professional Training program?

**ABSTRACT.** The Spanish educational system designed, about a decade ago, a special program for, mainly, those students who failed in compulsory Secondary Education, the program was called Initial Professional Qualification Programs. The aim of this paper is gathering the most significant research results and information about the program. That knowledge could improve a better design for this vocational and educational program. The theoretical review developed has shown that there are multiple and complex reasons to explain school failure. Some of them are not only responsibility of the students; Spanish educational system is criticized as the frequent changes on its policy. On the other hand, some advantages are all also acknowledged. Considering a necessity to improve the program, this dissertation tries to make a contribution in that sense.

**KEY WORDS.** Vocational Education and Training, Students, Academic Background, School Failure

---

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación 23/10/2014

Dirección de contacto:

Soledad García Gómez

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Ciencias de la Educación

C/ Pirotecnia, s/n. 41013 - SEVILLA

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue uno de los principales retos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) implantada en 1990. El enfoque comprensivo que inspiró el contenido de la ley se materializó en esta etapa educativa, que abarca al alumnado desde los doce hasta los dieciséis años de edad, al término de la cual se obtendría el título de Graduado en Educación Secundaria. En el artículo 23, punto 2, se planteaba la alternativa para quienes no superasen el nivel exigido en la nueva etapa obligatoria: los Programas específicos de Garantía Social (PGS). Su cometido era proporcionar a esos alumnos y alumnas una formación básica y profesional útil para su incorporación a la vida activa, o bien tender un puente hacia los estudios de Formación Profesional específica de grado medio.

Estos programas dejaron paso algunos años después a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), prescritos en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (artículo 30), ya que los cambios propuestos en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) apenas sí llegaron a implantarse. Así, podemos decir que los PCPI son herederos directos de los PGS. Bernard i García, y Molpeceres-Pastor (2006) advertían de los “peligros” que se asumían con este cambio, pues temían que trajeran nuevos “mecanismos de control a distancia característicos de las lógicas neoliberales” (p. 168). En definitiva, se puede afirmar que unos y otros son fruto de una política que ha venido soslayando una revisión más profunda del sistema, que traería consigo medidas de mayor calado (Bolívar-Botia, 2004; Escudero-Muñoz y Martínez-Domínguez, 2012).

Desde sus orígenes, estos programas generaron ciertos estudios que pretendían conocer en qué medida eran una alternativa válida para los estudiantes que los suscribían, al tratarse de propuestas con una delicada e inestable ubicación en el conjunto del sistema educativo español, cursados por chicos y chicas que han sido etiquetados como “fracasados” a nivel

académico. Como dice Marhuenda-Fluixá (2006), “los programas formativos, llámense como se llamen, cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral” (p. 17). Son una última apuesta que visibiliza la paradoja de tratar de re-enganchar a quienes han abandonado y/o a quienes se incita a abandonar la ESO. Estos programas son calificados desde diversos ámbitos como imprescindibles, ya que sabemos que los jóvenes que no completan una titulación profesional reconocida son más vulnerables a nivel personal y social, y por tanto, laboral (Sanjuán-Roca y Méndez-Lois, 2009).

Como afirman Marín-Marín, García-Carmona y Sola-Reche (2014) el mejor PCPI es aquel que no existe, es decir, el reto es que el sistema educativo no precise de este tipo de medidas específicas, que no haya jóvenes en esa situación. Ahora bien, de no darse los cambios necesarios para que sean prescindibles, es mejor que perduren porque atienden a un colectivo importante de jóvenes. Como dato significativo a este respecto, cabe recordar que la tasa de abandono educativo temprano en 2012 rozó en España el 25% (Consejo Escolar del Estado), lejos del 15% del objetivo estratégico *Europa 2020* planteado por la Unión Europea para nuestro país.

Pues bien, estos programas han sido recientemente sustituidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013), por la Formación Profesional Básica (FPB). En el punto III del Preámbulo de la nueva ley se justifica este cambio legislativo aduciendo que se aspira a reducir las tasas de abandono escolar: “la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma”. Asimismo, en el Real Decreto 127/2014 (de 28 de febrero de 2014), se dice que esta ley “crea los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”. Desde esta perspectiva, la FPB vendría a mejorar la formación que ofrecen los

Programas de Cualificación Profesional Inicial. Se incide en facilitar la continuidad de este alumnado en el sistema educativo reglado. Sin embargo, hemos de ser conscientes de que se pretende mejorar una opción que apenas ha tenido vigencia durante un lustro (ya que el desarrollo normativo de los PCPI en las distintas comunidades autónomas se realizó en torno a los años 2007 y 2008), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos, que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora.

Ante el panorama descrito emergen algunas preguntas: ¿cómo va a mejorar la nueva FPB a los PCPI?, ¿qué va a cambiar con respecto a lo que había?, ¿qué investigaciones apoyan tales modificaciones?, ¿cómo han funcionado los PCPI?, ¿qué alumnado se ha acogido a ellos?, ¿cómo le ha ido? En especial nos preocupa cómo este cambio legislativo puede afectar a los potenciales estudiantes de estos programas si se ignoran cuáles son sus particularidades (Cutanda-López, 2014). Como plantean Cobacho-Casas y Pons-García (2006) “es imprescindible partir de la realidad a la cual se quiere servir, y que no es sino la existencia de un colectivo demasiado amplio de alumnos que ha venido fracasando históricamente en el sistema educativo y al cual no hemos sabido ofrecer respuestas adecuadas” (p. 249). Respuestas que son irrenunciables si proclamamos que caminamos en pro de una educación inclusiva, de una educación para todos y todas (Casanova-Rodríguez, 2011) o, como llega a plantear la LOMCE, si se asume que se han de “mejorar las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar los talentos y alcanzar un *pleno desarrollo personal y profesional*, como soporte de la igualdad de oportunidades”. Objetivo mucho más ambicioso que el de tratar de reducir las elevadas tasas de abandono escolar temprano (Fernández-Enguita, Mena-Martínez y Riviere-Gómez, 2010).

Hasta hoy, los PCPI han venido siendo cursados por chicas y chicos que “salen” o son “desviados” de la Educación Secundaria Obligatoria y retornan al sistema educativo por otra vía. En ocasiones lo hacen con el anhelo y la necesidad de encontrarse otro panorama que les ayude a conectar de nuevo con la formación, con el desarrollo personal y con la inserción laboral. Estos programas son minoritarios, atienden a un número pequeño de estudiantes, en comparación

con el número de alumnos y alumnas que cursan la ESO, tal como se aprecia en la Tabla 1. Dado que el alumnado que cursa PCPI ha abandonado la Secundaria Obligatoria y que, de no haberlo hecho, estarían cursando 3º ó 4º, en la Tabla 1 hemos tenido este hecho en consideración para aproximarnos a las cifras que representan el volumen de alumnos y alumnas que cursan un PCPI, en comparación con el número de chicos y chicas que permanecen en la ESO en los cursos que les corresponden según la edad (si no tenemos en cuenta la repetición de cursos anteriores).

	TOTAL	CHICOS	CHICAS
Alumnado cursando 1º o 2º PCPI	81.775 (9,9%)	56.216 (13,7%)	25.559 (6,2%)
Alumnado cursando 3º o 4º de ESO	822.383	410.613	411.770

Tabla 1. Número de chicos y chicas matriculados en el curso 2010/11 en PCPI y en 3º y 4º de ESO en España. Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico de España, 2013 (INE)

Apreciamos que el alumnado de los PCPI roza el 10% de quienes cursan 3º ó 4º de ESO. En el caso de los chicos sube casi al 14% y en el de las chicas desciende hasta el 6,2%. A este respecto destacar que aun cuando sigue habiendo más chicos que chicas cursando estos programas, los porcentajes se van aproximando. Según los análisis realizados por Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012), en las primeras promociones la proporción era de un tercio, o sea, tres chicos por cada chica cursando un PCPI.

## 2. SENTIDO Y OBJETO DE LA REVISIÓN

A la luz de esta información nos preguntamos si la nueva regulación normativa se adapta a las características de este alumnado así como a la del profesorado, de tal forma que se pueda decir que supone un avance notable. Esta preocupación es el germen de este artículo en la medida en que ha sido el motor para realizar una revisión bibliográfica sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Hemos estimado preciso y valioso el indagar en las investigaciones que se han llevado a cabo para poder aprender de ellas. A este respecto, hemos de destacar que estos programas se han convertido en objeto de estudio apenas en los últimos cinco o seis años. Las primeras publicaciones estuvieron focalizadas en la transición de los PGS a los PCPI y en las particularidades de aquellos como medida para revertir el fracaso escolar (Martínez-Morales, 1998; Sánchez-Asín, 2004; Marhuenda-Fluixá y Navas-Saurin, 2004; Diz-López, 2005; Navarro-Hinojosa, 2006; Merino-Pareja, García-Gracia y Casal-Bataller, 2006; Aramendi-Jaúregui, Vega-Fuente y Buján-Vidales, 2012; Palomares-Ruiz y López-Sánchez, 2012).

En la extensa revisión bibliográfica realizada para elaborar este texto se ha hecho palpable que disponemos de una producción científica escasa (en relación a otros tópicos de investigación) y variada. En particular, hay pocos estudios que hayan reparado como propósito central en quiénes son los chicos y las chicas que cursan estos programas y de dónde proceden, más allá de su identificación como jóvenes que han fracasado a nivel académico. No es común –salvo excepciones– que la investigación pretenda responder a preguntas del tipo: ¿cómo han sido sus trayectorias académicas previas?, ¿cómo han accedido a los programas?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cómo se sienten?, ¿qué imagen les trasladan sus familias de ellos mismos?, ¿qué ayudas han recibido o han echado en falta antes y después de cursar los PCPI?, ¿cuáles son sus hábitos de estudio?, ¿qué atención reciben en los institutos?, etc.

Pues bien, como ya se ha anunciado, este artículo ofrece una recopilación de las aportaciones de las investigaciones disponibles en nuestro país con respecto al colectivo destinatario de estos programas: el alumnado. Se ha tratado de compendiar lo que podemos aprender sobre el alumnado a partir de los estudios publicados, que abordan algunos de los interrogantes enunciados anteriormente. Creemos que esos conocimientos deberían informar las decisiones políticas y, por tanto, los cambios legislativos, si realmente se trata de ofrecer vías alternativas dentro del sistema educativo, que ayuden a estos jóvenes a elaborar sus proyectos profesionales y vitales. Son, además, conocimientos imprescindibles para el profesorado que trabaja directamente con ellos,

para los equipos directivos de los centros donde se imparten estos programas y, en definitiva, para toda la comunidad educativa, pudiéndose hacer extensivos a quienes tratan con este alumnado en las empresas cuando realizan las prácticas externas.

La revisión y el análisis de los resultados de las investigaciones desarrolladas deben servir de acicate, de catalizadores de nuevas investigaciones, que vayan recorriendo todo el mapa por nuevos itinerarios que nos ayuden a comprender lo que ocurre en las aulas y lo que le ocurre a un sector de chicos y chicas, cuyas sendas académicas a veces se hacen intransitables. Se trata en buena medida, aunque no solo, de cambiar la mirada sobre el alumnado etiquetado como “fracasado” (Hernández y Tort, 2009; Blanco-García y Ramos-Pardo, 2009).

### 3. MÉTODO

Para abordar la tarea descrita se ha procedido a hacer una revisión de toda la producción de veinticinco revistas especializadas en investigación educativa en el ámbito estatal en el período 2006-2013. La mayoría de estas revistas están situadas en el primer cuartil de la clasificación IN-RECS en su última edición de 2011. La horquilla de los ocho años se justifica porque abarca desde el inicio hasta la actualidad de estos programas, que se legislaron en la LOE en 2006, aun cuando su desarrollo normativo fuese posterior. Nos hemos circunscrito a publicaciones españolas pues nos referimos al alumnado que cursa estos programas en particular, aun cuando compartan rasgos con otros jóvenes en situación de fracaso escolar en otros países de nuestro entorno (por ejemplo: Eckert, 2006). Las revistas revisadas, de distinta periodicidad, se muestran en la Tabla 2 por orden alfabético.

El criterio fundamental para la selección de los artículos ha sido su contenido centrado en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Hemos trabajado más a fondo con los artículos que mostraban resultados de investigaciones en las cuales se había tenido en cuenta de manera específica al alumnado de los programas, bien como informante o como objeto de estudio. Teniendo en cuenta que hay investigaciones que han generado varias publicaciones, hemos de decir que no son muchos los estudios realizados (si nos atenemos a lo publicado). Estos se podrían

agrupar y/o contrastar atendiendo a varios criterios.

Bordón	Revista de Investigación Educativa
Cultura y Educación	Revista de Investigación en Educación
Educación XXI	Revista de Psicodidáctica
Educar	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
Educatio. Siglo XXI	Revista Española de Educación Comparada
ESE. Estudios sobre Educación	Revista Española de Orientación y Psicopedagogía
Innovación Educativa	Revista Española de Pedagogía
IPSE-ds	Revista Iberoamericana de Educación
Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación	Tendencias Pedagógicas
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa	Teoría de la Educación
Revista Complutense de Educación	XXI. Revista de Educación
Revista de Educación	

Tabla 2. Relación de revistas especializadas revisadas. Elaboración propia

En primer lugar aludimos a los propósitos de los estudios, a su objeto de estudio: qué han explorado, qué han conocido y comprendido más y mejor. A este respecto destaca la diversidad y multiplicidad de temáticas. Hay estudios cuyos propósitos no son específicos del ámbito de la Formación Profesional aunque hayan reparado en este colectivo para indagar sobre sus temáticas de interés, mientras que otros se incardinan de pleno en esta formación y tratan de ir conociéndola más a fondo desde prismas diversos. A modo de ejemplos del primer tipo podemos referir los estudios centrados en el consumo de drogas (Vega-Fuente y Aramendi-Jaúregui, 2011a, 2011b), en el desarrollo de la competencia ciudadana (Carrillo-Mardones, 2013), o en

facilitar la participación del alumnado (a cargo de Calvo-Salvador y Rodríguez-Hoyos). Como investigaciones del segundo tipo referimos, por ejemplo, las llevadas a cabo por Moreno-Yus (2012, 2013) y Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012, 2013), así como las realizadas por González-González y colegas, focalizadas en el conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la Formación Profesional, en los logros de ésta, así como en su presencia en la red de centros de su región.

El tipo de técnicas de recogida de datos, acorde con el enfoque de investigación adoptado, también es un criterio que consideramos. Las técnicas utilizadas con más frecuencia han sido los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, en la mayor parte de los casos combinando ambas. Las personas informantes, quienes han cumplimentado los cuestionarios y/o han sido entrevistadas son, en la mayoría de los casos, los alumnos y las alumnas que cursan un PCPI o su profesorado. Destacamos la ausencia de datos provenientes de las familias de estos jóvenes.

Otro criterio que manejamos es el ámbito geográfico de la recogida de datos, la zona donde se han generado los datos; en este caso hemos de resaltar la preeminencia de dos comunidades autónomas: País Vasco y Murcia. Los estudios realizados por los profesores Pello Vega-Fuente y Pedro Aramendi-Jaúregui junto a otros colegas en el País Vasco cuentan con una notable visibilidad en distintas revistas en los últimos años, aunque no son los únicos desarrollados en la zona. Los trabajos llevados a cabo por la profesora M<sup>a</sup> Teresa González-González y otras colegas en la región de Murcia también tienen una considerable presencia en las revistas a partir de 2012. Junto a estos también disponemos de algunos estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas como: Castilla-La Mancha, Galicia, Cataluña, Cantabria, Asturias o Andalucía.

Por último, si adoptamos el criterio temporal, podemos reseñar que la mayoría de los artículos han aparecido en números de las revistas que han visto la luz en los años 2009, 2011, 2012 y, sobre todo, en 2013. Esto es lógico dado que nos estamos centrando en unos programas muy recientes. Este dato nos indica que es un objeto de estudio que ha ido ganando peso en los últimos años y, también, que sus resultados previsiblemente no han sido tenidos en cuenta al

diseñar la reciente reforma de la Formación Profesional en el sistema educativo.

Para elaborar el cuerpo del artículo, hemos extraído de las investigaciones revisadas los conocimientos construidos en relación al alumnado que ha venido cursando estos programas. Su contenido nos permite dibujar una semblanza aproximada de estos chicos y chicas. En primer lugar, se constata que nos referimos a un colectivo muy diverso, pese a que comparte experiencias escolares similares (cuando no personales y familiares también). La heterogeneidad es subrayada en distintos estudios y nos parece interesante resaltarla pues en ocasiones se soslaya y de forma equívoca se piensa en este colectivo como en un todo homogéneo. En segundo lugar, recogemos las aportaciones que nos muestran a un alumnado con múltiples y variadas vivencias de fracaso escolar, lo cual nos da idea de cuáles son sus niveles de autoestima, sus motivaciones, sus problemas, etc. Cursar un programa de este tipo y arrastrar una trayectoria plagada de fracasos académicos suelen ir de la mano. Incluimos también en este apartado la visión que el profesorado aporta sobre el alumnado y sobre su trabajo con ellos y ellas. Y, por último, se explicitan sus experiencias de éxito ante otro tipo de intervenciones educativas como es el caso de los PCPI, proclamando las bondades de estos programas por su poder de recuperación de un número importante de jóvenes (aunque no de todos).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. La diversidad del alumnado de PCPI

Tanto la teoría como la práctica constatan que en cualquier grupo humano la diversidad es un hecho (García-Pastor, 2005). Los chicos y las chicas que engrosan las listas y las estadísticas del fracaso escolar recalando en los programas de cualificación, aunque compartan ciertos rasgos o circunstancias, no son iguales entre sí. En ocasiones tendemos a considerarlos como un grupo homogéneo por cuanto son los “diferentes”, los que no se han “adaptado” al sistema como sus compañeros y compañeras que permanecen en la ESO. Esto les aproxima pero no es motivo para obviar las diferencias que hay entre ellos y, a su vez, las similitudes con el resto de jóvenes. Se diferencian de sus colegas que no acceden a estos programas, entre otros factores,

por la actitud que mantienen con respecto a la formación y a los centros educativos, por el rendimiento académico, por los problemas de comportamiento en clase, por el apoyo que reciben de sus familias, por el valor que éstas otorgan a la escuela, por el lugar de residencia y el entorno, por el sexo, por las actividades de ocio, etc.

Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012) comparan los PGS con los PCPI y confirman la diversidad del alumnado: “se evidencia en los dos Programas, un perfil del alumnado especialmente diverso, que accede con marcadas dificultades derivadas de diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje” (p. 286). Estas diferencias entre uno y otros han llevado a Merino-Pareja et al (2006) a identificar al menos tres perfiles entre los que consideran candidatos a los PCPI: quienes valoran la formación escolar y circunscriben su fracaso académico a un fracaso personal, quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y hacia el mundo laboral. Se basan en que “no todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales y los “itinerarios” seguidos por los adolescentes en el fracaso escolar son distintos entre sí: desde la desescolarización precoz y el absentismo crónico y la desafección laboral hasta la falta de graduación en ESO fruto de limitaciones referidas exclusivamente al aprendizaje de contenidos y habilidades” (p. 89).

Es muy interesante el análisis de estos autores que visibiliza a los potenciales candidatos. Refieren que, en líneas generales, un tercio del alumnado matriculado en la ESO no va a obtener el título de graduado. Ahora bien, la distribución territorial de este porcentaje es muy variada según comunidades autónomas, pero también según áreas metropolitanas y municipios. Identifican tres conceptos muy útiles para clarificar el panorama: población potencial, real y efectiva. La población efectiva serían las chicas y los chicos que se matriculan en un PCPI, que es una parte de la población real, quienes abandonan la Educación Secundaria Obligatoria sin el título correspondiente. Según sus datos, solo uno de cada tres alumnos que deserta de la ESO sin título inicia un PCPI.

González-González y Porto-Currás (2013) también aluden en su estudio a la diversidad del alumnado y enfatizan que son alumnos muy heterogéneos aunque compartan rasgos que les conducen a estos programas, una vez que salen rebotados de la ESO. Las razones que se suelen esgrimir para ese rebote están vinculadas en muchos casos a las situaciones familiares de alumnos y alumnas. Por ello, en ocasiones se mantiene que el alumnado que cursa un PCPI proviene de una familia con problemas económicos y/o afectivos (Moreno-Yus, 2012). Sin embargo, hay investigaciones que muestran que esto no tiene por qué ser así. Cobacho-Casas y Pons-García (2006) han constatado que en los últimos años “junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso” (p. 242). García-Gracia et al (2013) insisten también en que hay abandono entre jóvenes que proceden de familias de clase media, aunque sea más habitual en jóvenes provenientes de familias de origen socioeconómico humilde, con bajo capital cultural. Aun así, se hacen eco de que “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas, pero son mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y de abandono precoz” (p. 81).

Como podemos apreciar, además de que les diferencien los motivos de tipo académico por los cuales sus trayectorias académicas no han sido de éxito (repetición de curso, desafección escolar, absentismo, incorporación tardía, bajo rendimiento, poca participación, conflictos con compañeros y/o profesores, etc.), también se distinguen por sus situaciones familiares: nivel adquisitivo, capital cultural, apoyos, estabilidad emocional, etc. Así, podemos identificar en estos programas de cualificación a chicos y a chicas que han vivido situaciones familiares complicadas que les han “alejado” de los estudios, que han trazado trayectorias escolares singulares con cambios de centros y desajustes en las nuevas relaciones con compañeros y personal docente, o bien, por poner solo algunos ejemplos, que han sido incapaces de coger el ritmo de las

clases por ser inmigrantes que no dominan el idioma.

#### **4.2. Las vivencias de fracaso escolar del alumnado de PCPI y sus secuelas**

El discurso previo evidencia que los programas de cualificación son cursados por chicas y chicos diversos que han fracasado, al menos, en la última etapa de la escolaridad obligatoria. Este es un hecho inapelable del que hemos de partir, y confirma que la falta de autoestima personal y el bajo rendimiento académico son dos descriptores del alumnado de los PCPI según los estudios revisados. Aramendi-Jauregui y Vega-Fuente (2013) y Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2013) son contundentes al afirmar, a la luz de los datos de sus estudios, que el alumnado de los programas de cualificación se caracteriza porque la mayoría ha fracasado en la ESO por diversos motivos, su autoestima personal es baja, manifiesta comportamientos de inseguridad, y posee, entre otras características, una experiencia negativa del ámbito escolar. Moreno-Yus (2012) insiste en esta línea diciendo que “se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo 'arrastrados por la corriente', lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen negativa de sí mismos” (p. 319).

El fracaso se va fraguando poco a poco, no es un producto puntual sino más bien un proceso continuo (Martínez Domínguez, Mendizábal Ituarte y Sostoa Gaztelu-Urrutia, 2009). Estas autoras hablan de una trayectoria de vida con zonas intermedias entre la inclusión y la exclusión: “en principio el fracaso es un continuo, algo que se va fraguando en el tiempo, no un punto de partida o llegada, ni algo natural. Es el proceso y el resultado de desencuentros entre un determinado orden escolar que no es el único posible, pero que tal y como es, resulta poco acogedor para un tipo de alumnos que ni lo reconocen como propio, ni en ocasiones son reconocidos a su vez dentro del mismo por la cultura escolar dominante” (p. 243). Por lo tanto, antes de llegar a uno de estos programas, estos jóvenes ya han asumido que no encajan en la institución, que no se ajustan a lo que se espera de ellos y de ellas en las clases, que no suelen gozar del beneplácito de sus profesores y, en

ocasiones, tampoco del de sus compañeros y compañeras. Se sienten fuera del sistema y no pueden sustraerse a las secuelas que les ha dejado su paso por el camino. Con esa “mochila” inician su andadura en estos programas.

Mediante el uso de una técnica proyectiva como es el fotolenguaje, Romero-Rodríguez et al (2012) han propiciado que alumnas y alumnos de PCPI expliciten cómo se ven como estudiantes, qué dificultades han afrontado en su pasado escolar, cómo se sienten una vez iniciado el programa, qué expectativas de futuro tienen, etc. Veintiocho estudiantes de tres Institutos de Educación Secundaria participaron en el estudio. A partir de las fotos seleccionadas para hablar de su pasado, su presente y su futuro, delinearon en rasgos generales sus señas de identidad. Tras una etapa de Educación Primaria sin dificultades, se encuentran con un total desajuste cuando inician la ESO. La desorientación que experimentan les lleva a no saber qué hacer. Comienzan el PCPI por recomendación de alguna persona de su círculo más cercano o por convencerse de que es la única opción para obtener el graduado. Es destacable que son estudiantes que centran su fracaso académico en ellas y ellos mismos. Las razones que esgrimen para explicar su situación se limitan a la esfera personal: se declaran habitualmente como poco estudiosos.

Como se destaca en otra publicación realizada a partir de esta misma investigación, solo en algún caso se hace referencia a alguna problemática personal y/o familiar que ha afectado a su rendimiento pero, en general, sus declaraciones están centradas exclusivamente en el hecho de no estudiar. “Las razones que se apuntan para explicar esta situación son: cambio drástico al pasar del colegio al instituto, el mayor nivel de exigencia en la ESO, el deseo de salir más, de estar en la calle y, sobre todo, insisten en el hecho de no querer estudiar sin explicar mucho los motivos” (García-Gómez et al, 2011, p. 18). Resultados similares han sido obtenidos por Martínez-Domínguez et al (2009), quienes afirman que –según el profesorado– el alumnado se siente responsable de su fracaso, en parte por no haber sabido lo que el sistema escolar le demandaba y, en parte, por su falta de esfuerzo. En estudios anteriores ya se mostraba esta tendencia entre quienes tenían un pésimo rendimiento en los últimos cursos de la Secundaria Obligatoria (Macías-Gómez, 2005).

A partir de historias de vida, Adame-Obrador y Salvà-Mut (2010) se aproximan a las razones que esgrimen jóvenes baleares para abandonar la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación, muchas de las cuales son coincidentes con las que se vienen explicitando: sentimiento de pérdida de tiempo, desánimo por malos resultados académicos, sentimiento de agobio por no aprobar, desagrado por el estudio y ganas de huir de la escuela. Estos autores aportan una dimensión de análisis y comprensión de la realidad distinta a las más habituales y destacan que abandonar la ESO refleja una postura activa de toma de decisiones en un proceso de conquista de su autonomía y de construcción de su identidad como persona joven. En ocasiones estas posturas les remiten de nuevo al sistema educativo, en el marco de lo que se denomina la educación de segunda oportunidad.

A estas alturas es fácil asumir que el fracaso escolar, el abandonar el sistema educativo y volver a él (por otra puerta) son acciones vitales que realizan estos jóvenes, no exentas de dificultades a nivel personal y social. Si pensamos en un chico de dieciséis o dieciocho años con problemas familiares, con baja autoestima, con una desafección total por la formación, sin apenas posibilidades laborales en la coyuntura actual... es fácil darse cuenta de que también estamos ante una persona con otros problemas potenciales. Según la investigación realizada por Vega-Fuente y Aramendi-Jáuregui (2010) el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial cuenta con debilidades notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal. Así, no es extraño encontrar que los datos de otros estudios muestren que el consumo de drogas y los hábitos de ocio poco saludables abundan entre el alumnado de PCPI. Vega-Fuente, Aramendi-Jáuregui y Huegun-Burgos (2009), enfatizan que la baja autoestima de muchos de estos estudiantes subyace a ciertas conductas inadaptadas. Los altos porcentajes de consumo de tabaco, de alcohol y de diversas drogas hallados en esta investigación nos aportan una imagen poco saludable de estos jóvenes que están tratando de conseguir una cualificación básica que propicie su incorporación al mercado laboral y/o la continuación de los estudios.

A estas perspectivas debemos añadir la visión que tiene el profesorado del alumnado de los PCPI. Moreno-Yus (2013) ha realizado entrevistas semi-estructuradas a sesenta y seis



docentes de Secundaria a fin de conocer cómo valoran al alumnado que acude a los PCPI o a iniciativas previas similares. De nuevo se refieren chicos y chicas con carencias afectivas graves, con situaciones familiares muy difíciles, con vivencias de fracaso académico y/o con dificultades de aprendizaje “arrastradas y no resueltas”. Hablan de jóvenes que proceden de contextos sociales de riesgo, que viven experiencias duras y variadas entre sí y que no obtienen una respuesta adecuada por parte de la institución educativa. También Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez (2009) han explorado las percepciones y valoraciones del profesorado de estos programas sobre el alumnado (ochenta y cinco profesores de 18 centros de Secundaria de la región de Murcia) y destacan que tienen menos capacidad y menos interés por la escuela y todo lo que la rodea que otros jóvenes. Una de las profesoras entrevistada declaraba que “llegan muy machacados, muy hechos polvo, porque han sido siempre los últimos de la clase...” (p. 151).

González-González y Porto-Currás (2013) ofrecen una dimensión de análisis más, la cual nos parece interesante, al hacerse eco de las diferencias entre las distintas instituciones o entidades que imparten estos programas. Los Institutos de Educación Secundaria son la institución que recoge las valoraciones más negativas por parte del alumnado, si se comparan con las obtenidas por las entidades sin ánimo de lucro y las instituciones locales. “Posiblemente, las valoraciones de los alumnos estén ligadas al hecho de que para muchos de ellos los institutos de Educación Secundaria son las instituciones donde han vivido las experiencias de fracaso y desmotivación. En ese sentido, es posible que salir de estos centros para cursar el PCPI en otras entidades sea un punto de ruptura con su historia anterior que les ayude a volver a conectar con su trayectoria formativa” (p. 232). Además, es conveniente comprender qué significa el tener un PCPI en el centro educativo para el resto de personas no implicadas en él. Como destacan González-González y Moreno-Yus (2013), muchos encuestados apuntan explícitamente al “vacío” que existe en el propio centro hacia el programa, hacia el profesorado y hacia el alumnado. Difícilmente el alumnado se va a sentir parte integrante del Instituto y de los procesos educativos que en él se desarrollan en un amplio sentido, si desde éste se percibe al alumnado y al profesorado de estos programas como un subgrupo al margen de la dinámica

general; cuando no es el propio profesorado el que no se siente integrado en el programa ni mantiene relaciones de colaboración con compañeros y compañeras (González-González y Cutanda-López, 2013).

Hemos visto cómo las dificultades personales, familiares y/o académicas de estos chicos y chicas les han conducido al fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria, tal cual está establecida en nuestro país. Sin embargo, son jóvenes con futuro, con posibilidades, con intereses, con sentimientos, con problemas (como todos); jóvenes que no se sienten vinculados al sistema, que no se sienten reconocidos, pero que no están “acabados”, que no pueden ser excluidos una vez que se les etiqueta como fracasados. Merecen y necesitan otra oportunidad.

#### **4.3. El reto de cursar un PCPI con éxito (personal y académico)**

El panorama que hemos venido perfilando, al cual podríamos calificar sin ambages como negativo, deficitario, problemático, difícil y pesimista, contrasta con el éxito que, en líneas generales la literatura asocia a estos programas. Aramendi-Jauregui, Vega-Fuente y Santiago-Extebarria (2011) los valoran como una oferta educativa interesante y ello gracias en buena medida a la sensibilización del docente respecto al currículo y a la metodología de enseñanza que promueve la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, así como la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase. Se constata por tanto que la vida en un aula de uno de estos programas varía notablemente en relación a la vida en un aula de Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez iniciados los programas de cualificación se confirma en varios estudios que se produce el cambio: aparece un sentimiento de satisfacción, se sienten más tranquilos, más libres y se encuentran mejor en la medida en que comprueban que van progresando (Romero-Rodríguez et al, 2012). “En general, el aspecto mejor valorado por la mayoría es el grupo de compañeros/as, han encontrado calor, han establecido relaciones con otros chicos y chicas con quienes comparten muchos rasgos del pasado y eso les une y les ayuda a afrontar la nueva etapa” (García-Gómez et al, 2011, p. 20). Según este estudio se aprecian cambios significativos ya

que, en gran medida, la mayoría considera que el PCPI es como la bisagra del proceso académico, es el punto de inflexión, el inicio de la remontada. Una vez encarrilados de nuevo en los estudios (aunque no sea igual para todos/as), se encuentran en el punto de salida para realizar otros estudios que les permitan seguir formándose en aquello que les resulta atractivo, o incorporarse al mundo laboral con una cualificación profesional.

Moreno-Yus (2012) insiste en este planteamiento al concluir que el profesorado también identifica un ánimo renovado en los estudiantes al finalizar el primer curso. Desde ese nuevo estado son ya capaces de fijar sus propias metas. Esta autora destaca cómo el profesorado señala que aprenden a regular su conducta, mejoran su asistencia a clase y llegan a comprender los beneficios que puede tener para ellos continuar en el sistema educativo o laboral.

De todas formas, es evidente que las dificultades para que esto ocurra son numerosas y la labor que realiza el profesorado es tan valiosa como, en ocasiones, silenciada. Reina-Pinto (2008) lo deja claro cuando dice que más que docente en ocasiones se siente psicólogo, ya que el trabajo en estos grupos es una tarea altamente complicada. Esta entrega es reconocida por el alumnado que en un estudio, como el desarrollado por González-González y Porto-Currás (2013), declara que lo que más valoran de sus docentes es el trato que reciben de ellos: respeto, apoyo y afecto. Resultados coincidentes con los hallados por Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y García-Lastra (2012) y Renés-Arellano y Castro-Zubizarreta (2013), quienes nos muestran que el alumnado se siente más apoyado por el profesorado de estos programas que por el de la Educación Secundaria Obligatoria, al tiempo que también valoran más la formación práctica recibida, la ayuda que les ofrecen sus compañeros, el trabajo en grupo y la preocupación de los docentes por hacer las clases más dinámicas.

Parece que al incorporarse a los PCPI dejan de padecer, de sufrir, en la escuela (Rué, 2006). Los estudios muestran cómo los procesos formativos que se desarrollan en el seno de los programas de cualificación gozan de unas señas de identidad que les ofrecen un panorama distinto al que han vivido durante la ESO (Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez, 2009). Las profesoras y los profesores que asumen la docencia en estos

programas son la piedra angular sobre la que pivota su “reinserción” en el sistema educativo. “En definitiva, hablaríamos de un profesional comprometido con la tarea educativa, capaz de orientar y guiar al alumno en su trabajo académico con una actitud reflexiva y crítica, siempre en la medida de las posibilidades/restricciones que se plantean a nivel organizativo” (p. 152).

Sánchez-Asín y Boix-Peinado (2008) enfatizan igualmente la importante labor que realiza el profesorado, quien, adoleciendo en muchas ocasiones de una situación laboral estable, se implica y compromete en el trabajo con estas chicas y estos chicos. Sus dificultades no se limitan a las que derivan de su situación administrativa: hay docentes que se quejan de la falta de apoyo institucional, en particular de los equipos directivos de los institutos (Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez, 2009). Critican el desconocimiento de su labor y, por tanto, su reconocimiento. Las satisfacciones sólo se las aportan aquellos estudiantes que progresan gracias a su dedicación y entrega. La crítica a la labor de los equipos directivos también se ha hecho presente cuando se interpela a los propios alumnos y alumnas de los PCPI, quienes enfatizan que sólo son tenidos en cuenta por aquellos para aplicarles estrictas normas de convivencia y sanciones (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y Susinos-Rada, 2011).

Martínez-Domínguez et al (2009) destacan que “la mayoría del profesorado de estos centros comparte tres opiniones básicas en relación a su alumnado: 1) Que en términos de posibilidad, todos son capaces de desarrollar los aprendizajes básicos en los que les tienen que formar. 2) Que para hacer un buen diagnóstico de sus necesidades e integrar los aprendizajes que les ofrecen, deben verle como persona y ciudadano/a y no sólo como alumno/a de un módulo y/o curso. 3) Que como jóvenes que son, es necesario verles y que se vean a sí mismos “con presente y futuro” (p. 268).

Para ello es más que conveniente reivindicar las segundas oportunidades. Hay que potenciar la continuidad formativa en todas las situaciones, hay que abrir las puertas, sobre todo a quienes se encuentran en situaciones de más vulnerabilidad. Esto implica evitar los callejones sin salida; evitar las vías académicamente “muertas” (Termes, 2012). Para este propósito es preciso potenciar

más “el ámbito de la *orientación personal* dirigida a reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismo que este alumnado, y en especial los estudiantes de PCPI, ha perdido a lo largo de trayectorias escolares desastrosas durante las cuales con frecuencia ha interiorizado la idea de fracaso personal e incompetencia académica” (Romero-Rodríguez et al, 2012, p. 17). La orientación personal es necesaria y ha de ir acompañada de la confianza del profesorado y del sistema en este alumnado (tan maltratado en ocasiones por la vida e, incluso, por la escuela). Creer en ellas y ellos es un primer paso que consideramos imprescindible.

Como venimos reflejando, los estudios constatan que en el transcurso de estos programas algo cambia, se dan transformaciones de calado que permiten que estos chicos y estas chicas aprovechen la segunda oportunidad que les ofrece, al menos por ahora, el sistema educativo. Este hecho evidencia que hay que trabajar duro para que la juventud no abandone su formación, para que no reniegue de la enseñanza y para que se le incluya realmente en las instituciones educativas. Propuestas metodológicas para trabajar en pro de este objetivo se vienen haciendo muchas en los últimos años, entre las que destacamos las realizadas por Cobacho-Casas y Pons-García (2006), Reina-Pinto (2008) y Moreno-Yus (2013), dadas sus dilatadas experiencias profesionales y compromiso con los jóvenes. En particular, Reina-Pinto (2009) llega a plantear la necesidad de arbitrar mecanismos para “ahorrar” al profesorado y al alumnado el “calvario” de permanecer sometidos a una estructura que no funciona. Es una crítica a los procedimientos desarrollados en muchos Institutos de Educación Secundaria que, bajo el discurso de la educación inclusiva acaba segregando a quienes tienen dificultades para adaptarse al sistema tal cual está regulado. Lo anterior convierte en urgente la tarea de revisar la profunda contradicción que existe entre los principios de la inclusión educativa y la cultura de la estandarización de la escuela actual (Rué, 2006).

## **5. CONCLUSIONES. LA DESAPARICIÓN DE LOS PCPI, LA IMPLANTACIÓN DE LA FPB Y LA NECESIDAD DE MÁS INVESTIGACIÓN**

La exposición anterior muestra que tenemos mucho que aprender sobre este tipo de alternativas que ofrece el sistema educativo a quienes no logran seguir las pautas marcadas. Para poder realizar cambios con sentido es necesario conocer en profundidad aquello que se pretende modificar, para ver cuáles son sus puntos débiles en los que habría que incidir. Además, lo más importante es tener un modelo de referencia, tener unas aspiraciones claras con respecto a lo que se pretende aportar a las personas destinatarias de tales programas. Los propósitos explícitos y los implícitos deberían ser coincidentes para evitar que discursos y actuaciones transcurran por sendas perpendiculares. Seguir los patrones que establecen los mercados económicos y educar a la juventud no siempre son compatibles o, al menos, no lo es para un colectivo de jóvenes.

En la realidad que vivimos en este momento vemos cómo apenas un lustro después de la implantación de los PCPI en las distintas comunidades autónomas, cuando se comienza a tener resultados de las investigaciones centradas en ellos que deberían orientar su mejora, ya se han extinguido estos programas vía legislativa y se ha implantado la Formación Profesional Básica. Las razones esgrimidas para la extinción de estos programas no parecen fundamentarse en los resultados aportados por las investigaciones educativas realizadas en estos años. Así pues, mejorar la situación académica y personal de las y los jóvenes que acceden a estos programas, tampoco parece ser el propósito de la nueva regulación. De Pro-Bueno (2013) afirma que el cambio legislativo anunciado “no solo no resuelve los problemas y los retos que actualmente tiene la Educación en España sino que probablemente complica la búsqueda de soluciones y respuestas” (p. 414), análisis en el que coincide Cutanda-López (2014). Estamos de nuevo ante un cambio legislativo que no aprovecha los conocimientos disponibles para mejorar la formación de este colectivo de jóvenes, como ya ocurriera en cierta medida cuando se promulgó la LOE (Benito-Martín, 2007).

A diferencia de los cambios de orden estructural, cualquier cambio sustancial a nivel educativo precisa un periodo de tiempo considerable para consolidarse. Así pues, los PCPI van a desaparecer justo cuando empiezan a ser visibilizados en los centros. Creemos que la

irrupción de la Formación Profesional Básica difícilmente va a solventar los problemas de integración de estos programas en los centros, así como su conocimiento por parte del profesorado y del alumnado (Moreno-Yus, 2012; Calvo-Salvador et al, 2012).

En el Preámbulo de la LOMCE se proclama la necesidad de transformar el sistema educativo español y, para ello, uno de los retos es modernizar la Formación Profesional, para lo cual proponen flexibilizar las trayectorias que pueden seguir los estudiantes (dos itinerarios), asegurando que se pretende que cada uno pueda desarrollar su potencial. Se insiste en que la Formación Profesional Básica ha de contribuir a ampliar las competencias de los estudiantes. Se afirma en el artículo 41 que se podrá realizar la FPB con 15 años cumplidos o en el año que se cumplan, habiendo cursado segundo de Educación Secundaria Obligatoria, lo cual supone adelantar en un año el posible acceso a la Formación Profesional. La descripción y el análisis presentados en las páginas previas muestra de forma concluyente que la nueva Formación Profesional Básica no se nutre de los resultados de la investigación realizada sobre el alumnado de los PCPI.

Ante este panorama, desde estas páginas queremos hacer un llamamiento a la necesidad de continuar investigando en este ámbito, y que sean los resultados y las conclusiones de los estudios los que motiven las modificaciones que sean imprescindibles para mejorar la formación de los jóvenes, al margen de otros intereses que generan tanta inestabilidad en el sistema educativo y que son tan perniciosos para los colectivos más vulnerables, como es el caso del alumnado que accede (o accedía) a un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Aramendi Jaúregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Aramendi Jaúregui, P., Vega Fuente, A. y Buján Vidales, K. (2012). Los Programas de

Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 70 (252), 237-255.

Aramendi Jaúregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Extebarría, 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.

Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7).

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>

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

Blanco García, M.M. y Ramos Pardo, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112. <http://www.redalyc.org/pdf/800/80011741006.pdf>

Bolívar Botia, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120105>

Calvo Salvador, A., Rodríguez Hoyos, C. y García Lastra, 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.

Calvo Salvador, A., Rodríguez Hoyos, C. y Susinos Rada, T. (2011). Situar la voz del alumnado en el centro de la mejora escolar. Una experiencia en dos Programas de Cualificación Profesional Inicial. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona.

Carrillo Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 49 (2), 207-226.

Casanova Rodríguez, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social.

- Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Cutanda López, M<sup>a</sup>T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: Algunos dilemas pendientes. *Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla.
- De Pro Bueno, A. (2013). El anteproyecto de la LOMCE: imponer creencias, desconocer la realidad y menospreciar evidencias. *Educatio Siglo XXI*, 31 (10), 405-414.
- Diz López, M.J. (2005). Análisis comparativo de dos programas de iniciación profesional frente a los programas de garantía social. *Innovación Educativa*, 15, 333-342.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Escudero Muñoz, J.M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha sobre el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> extraordinario, 174-193.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- García Gómez, S. et al (2011). Necesidad de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. Investigación y Educación en un mundo en red. *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. UNED: Madrid.
- García Gracia, M. et al (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- García Ruíz, R. Sánchez Muñoz, A. y Rodríguez Martín, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 58-78.
- González González, M<sup>a</sup>.T. y Cutanda López, M<sup>a</sup>.T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL2.pdf>
- González González, M<sup>a</sup>.T. y Moreno Yus, M<sup>a</sup>.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 González, M<sup>a</sup>.T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> extraordinario, 210-235.
- 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. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- López Carretero, A. et al (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- Macías Gómez, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 701-713.
- Marhuenda Fluixà, 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.
- Marhuenda Fluixà, F. y Navas Saurin, A. (2004). Replantear la garantía social: Aciertos y problemas de diez años de experiencias. Manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes. *Actas de las III Jornadas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana ‘Los formadores y la calidad educativa: De la precariedad a la profesionalidad’*. Valencia.
- Marín Marín, J.A., García Carmona, M. y Sola Reche, J.M<sup>a</sup>. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (1), 83-102.
- Martínez Domínguez, B., Mendizábal Ituarte, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, V.P. (2009). Una

- oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 239-271. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART10.pdf>
- Martínez Morales, I. (Comp.) (1998). La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. *Actas de las Jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana*. Valencia.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Merino Pareja, R., García Gracia, M. y Casal Bataller, 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.
- Moreno Yus, M<sup>a</sup>.A. (2012). Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL1.pdf>
- Moreno Yus, M<sup>a</sup>.A. (2013). Vivencias, visiones y propuestas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria frente a la exclusión en la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 173-192.
- Navarro Hinojosa, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.
- Olmos Rueda, P. y Mas Torelló, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: De los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44.
- Pino Juste, M., López Castedo, A. y Domínguez Alonso, J. (2012). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): Análisis de tendencias en la Comunidad Autónoma gallega. *Quaderns*, 71, n<sup>o</sup> monográfico "Estrategias Didácticas Inclusivas". [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11152](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11152)
- Reina Pinto, J. (2008). PCPI, propuestas de trabajo, recomendaciones y experiencias de campo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13, 1-9.
- Reina Pinto, J. (2009). Los chicos perdidos de la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Romero Rodríguez, S. et al (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Asín, A. (Coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez Asín, A. y Boix Peinado, J.L. (2008). El alumno con necesidades educativas en la ESO ¿Por qué mejora en un Programa de Garantía Social? *Bordón. Revista Española de Pedagogía*, 60 (3), 99-112.
- Sanjuán Roca, M<sup>a</sup> M. y Méndez Lois, M<sup>a</sup>. J. (2009). La innovación formativa a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Innovación Educativa*, 19, 215-223.
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M<sup>a</sup>.J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves

- organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 143-155. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART5.pdf>
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70618037002>
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2011a). Las drogas en los Centros de Iniciación Profesional: Aportaciones de algunos estudios del País Vasco. *IPSE-ds*, 4, 57-69.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2011b). La mediación educativa de los programas de cualificación profesional inicial: a propósito de las drogas. *Educación XXI*, 14 (2), 213-236.
- Vega Fuente, A., Aramendi Jáuregui, P. y Huegun Burgos, A. (2009). Desde la evaluación del consumo de drogas entre los adolescentes a la construcción de centros de iniciación profesional saludables. *XXI, Revista de Educación*, 11, 29-42.
- Zacarés González, J.L. y Llinares Insa, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización desde desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.