

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

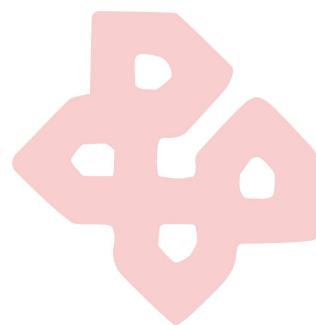
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 26/04/2014

Fecha de aceptación 14/05/2015

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE PARTICIPA EN PROGRAMAS DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN CUATRO CENTROS EUROPEOS

Teacher training perception involved in programs of transit to active life with people with disabilities: a descriptive study in four European education centers



Ana Riaño-Galán, Alejandro Rodríguez-Martín**, Emilio Álvarez-Arregui** y Rosa García-Ruiz****

** Centro de Educación Especial Dr. Fernando Arce*

***Universidad de Oviedo y ***Universidad de Cantabria*

E-mail: rosa.garcia@unican.es

Resumen:

La calidad de la educación de las personas con discapacidad y sus posibilidades de inserción sociolaboral dependen en gran medida de la formación del profesorado. Para mejorar su capacitación es necesario conocer cómo se desarrollan los programas formativos y qué necesidades presentan los docentes. Este artículo tiene por objeto conocer la realidad del profesorado que participa en programas de tránsito a la vida adulta en personas con discapacidad y en riesgo de exclusión social en cuatro centros europeos de Dinamarca, Finlandia, Grecia y España, en el marco de un proyecto europeo donde profundizan en el alcance de los programas, las necesidades formativas del profesorado y las metodologías que emplean. A través de un diseño no experimental, basado en el estudio de caso como metodología y recogiendo datos con un cuestionario, los resultados obtenidos destacan un profundo compromiso

Agradecimiento: Este artículo es fruto del trabajo realizado en el marco de la investigación del Proyecto Europeo "Teaching in Competences. A step towards inclusión" (código 2009-1-ES1-GRU06-09719) financiado por la Unión Europea a través del Lifelong Learning Programme (iniciativa Grundtvig) y en el que ha participado profesorado de educación especial de Dinamarca, Finlandia, Grecia y, también, España, país desde el que se ha coordinado.

del profesorado, la utilización de una amplia variedad metodológica y una alta motivación asociada a las propias necesidades formativas y a las propias demandas del alumnado lo que les lleva a adoptar un planteamiento didáctico innovador, flexible y práctico orientado a la empleabilidad. Los resultados indican que Dinamarca y Finlandia tienen un profesorado más implicado en su formación continua lo que repercute positivamente en la mejora de la calidad educativa y en su desarrollo profesional.

Palabras clave: *Palabras clave: formación docente, inserción sociolaboral, discapacidad, educación inclusiva.*

Abstract:

The quality of the education of people with disabilities and their labor integration possibilities depend heavily on teacher training. To enhance the training it's necessary to know how the training programs are developed and presented to what the teachers need. This article seeks to know the reality of teachers participating in programs for people with disabilities and at risk of social exclusion transitioning to adult life in four European centers in Denmark, Finland, Greece and Spain. They are participating in a European project, deepening the scope of the programs, the training needs of teachers and the methodology employed. Through a non-experimental design, focusing on the case study and collecting data with a questionnaire, the results highlight the deep commitment of teachers, incorporating methodological changes constantly motivated by their own training needs and the specific demands of the students. This takes an innovative, flexible and practical employability and supports the didactic approach. The results indicate that Denmark and Finland have a faculty that is more actively involved in their ongoing training, which has a positive impact on improving the quality of education and professional development.

Key words: *teacher education, labor and social inclusion, disability, inclusive education.*

1. Introducción

La educación inclusiva, tal y como es planteada por la UNESCO, en el programa “Educación para todos” (UNESCO, 2009; 2010), supera las anteriores concepciones relacionadas con la educación especial y plantea un marco más amplio en el que se garantice el derecho de todos a la educación, y se reduzca significativamente la exclusión, tal y como proponen Escudero y Martínez (2011). Su influencia ha favorecido que en los últimos quince años se potencie, a nivel internacional, un modelo de escuela inclusiva, que según Bolívar (2012) maximiza las oportunidades de éxito de cada individuo o grupo, atendiendo las características específicas de cada estudiante; y en el que es clave la figura del profesorado y la calidad de su formación (Casado, 2012). Tal y como expone López-Torrijos (2009), los diferentes sistemas educativos europeos han ido adaptando sus normativa hacia un modelo que garantice la inclusión educativa de todas las personas, con el compromiso de gobiernos, comunidad educativa y ciudadanía en general, y que, por tanto, facilite la escolarización del alumnado con discapacidad.

Sin embargo, en este escenario hay un aspecto que continúan reclamando más atención en el ámbito de la discapacidad: la inserción sociolaboral que ha sido puesta de manifiesto como referente clave de inclusión social en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad o en los estudios recientes realizados por la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a, b). Se destaca la importancia que tiene el desarrollo de programas adaptados que promuevan el tránsito a la vida activa evitando y superando el fracaso académico generalizado que experimenta el colectivo de jóvenes con discapacidad en la educación obligatoria.

En esta línea, el fracaso académico en la Educación Secundaria muestra cifras preocupantes que lo han situado en objetivo de numerosos estudios (Eckert, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Suárez *et al.*, 2011) que analizan su alto impacto e identifican la existencia de condicionantes como la implicación familiar, los rígidos planteamientos del sistema educativo, la formación del profesorado, las características de los centros y la tipología del alumnado.

En este marco surgen en toda Europa medidas encaminadas a promover una formación ajustada a las necesidades del alumnado y, de manera especial, a favorecer su inserción sociolaboral prestando atención a diferentes colectivos que por sus características personales o sociales requieren de acciones específicas. La respuesta a estas demandas se traduce en el diseño de programas de tránsito a la vida activa que adoptan en cada país un formato diferente con elementos comunes. Generalmente, los programas de tránsito a la vida adulta están destinados a un alumnado que suele tener dificultades para adaptarse a los objetivos de su nivel de edad, debido a las fuertes lagunas que arrastran de una escolaridad muy irregular. Este colectivo presenta características y ritmos de aprendizaje distintos y diversidad de motivaciones y necesidades; baja autoestima y baja eficacia para afrontar cualquier tarea que guarde relación con la escuela. Suelen tener una vinculación negativa con el centro educativo, motivada por los constantes conflictos curriculares y disciplinarios y, en muchas ocasiones, carecen de apoyo e implicación familiar. Todas estas variables provocan que el tránsito entre la vida académica y la vida laboral de este conjunto de jóvenes sea especialmente complejo. Por ello, pueden ser considerados alumnos en riesgo puesto que encuentran, a lo largo de su escolaridad y en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con aprovechamiento el currículo y la educación general. Además, en el caso que nos ocupa, estas dificultades se incrementan ya que el alumnado objeto de estudio presenta unas características importantes derivadas de su discapacidad lo que obliga a planificación y desarrollar programas específicos de tránsito a la vida adulta en la que participa, generalmente, profesorado y profesionales vinculados al mundo de la educación especial.

En este sentido, la investigación en materia de discapacidad, tránsito a la vida adulta e inserción laboral es abundante aunque desde muy diversos enfoques. Entre los estudios más destacados encontramos los trabajos de Vilá y Pallisera (2006) sobre el proceso de integración laboral seguido por personas con discapacidad intelectual límite o la de Gorostidi y Navarro (2007), respecto a la inserción laboral de las personas con discapacidad mediante el empleo con apoyo. El estudio de Montes Guidox (2007) es importante ya que analiza la realidad de las familias con hijos con discapacidad a la hora de conciliar la vida familiar y laboral. También destacan las investigaciones sobre la relación escuela-trabajo que comienzan a ser particularmente numerosos en los últimos años. Se refieren a programas de transición entre la escuela y la vida adulta (Sánchez y Jurado, 2001; León, 2001) y a experiencias de empleo con apoyo (Verdugo y Jordán, 1999). En el caso español, destacar la reciente investigación de Marín, García y Sola (2013) que pone de relieve la importante aportación que han hecho los Programas de Cualificación Profesional Inicial para la reinserción educativa y la capacitación laboral del alumnado al que van dirigidos.

Todos ellos, en definitiva, ponen de relieve que el tránsito a la vida adulta y la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad está muy relacionado con el nivel educativo y la formación que adquieren. Así Dávila (2003) y Villa (2003) concluyen que un mayor nivel educativo aumenta la posibilidad de que sean personas activas y ocupadas. No obstante, hay que tener en cuenta que la participación laboral no es homogénea dentro del grupo de personas con discapacidad. Variables como el tipo de discapacidad, el género o la inversión

en capital humano influyen en la probabilidad de participar en el mercado de trabajo (Zwinkels, 2001, Dávila y Malo, 2003 y 2004).

Esta necesidad de más y mejor formación previa como aspecto facilitador de un tránsito a la vida adulta más adecuado para personas con discapacidad, es lo que preside buena parte del proyecto en el que se enmarca este artículo. Se trata del Proyecto Europeo *Teaching in Competences. A step towards inclusion* (código 2009-1-ES1-GRU06-09719) financiado por la Unión Europea a través del *Lifelong Learning Programme* (iniciativa Grundtvig), tratamos de recoger cuál es la situación de los programas de tránsito a la vida adulta en alumnado con discapacidad y necesidades diversas en cuatro países europeos (Dinamarca, Finlandia, Grecia y España) y profundizar en la formación del profesorado que los imparte y en sus percepciones sobre dichos programas. Este proyecto se ha configurado, tal y como se ha mencionado, a través de la participación del profesorado, alumnado y familias de cuatro centros educativos de diferentes países europeos que trabajan con jóvenes con necesidades educativas especiales.

La finalidad del proyecto es mejorar la situación actual de la oferta educativa a este colectivo en la etapa postobligatoria mediante programas de tránsito a la vida adulta -en el caso de España a través de los programas de cualificación profesional inicial en la modalidad de taller específico. Para ello, y durante los tres años que lleva realizándose este proyecto se ha comenzado: 1º analizando los cuatro sistemas educativos en lo relativo a la escolarización y tránsito a la vida adulta de personas con discapacidad; 2º conociendo la realidad profesional del profesorado que participa en estos programas; 3º identificando las competencias básicas, genéricas y específicas que capaciten al alumnado con discapacidad para ejecutar las funciones requeridas en su transición a la vida adulta dentro de un nivel de cualificación básica¹; 4º indagando las expectativas de futuro de los propios jóvenes inscritos en estos programas y de sus familias en los cuatro países; 5º diseñando un itinerario de inserción laboral centrado en la persona y, 6º desarrollando ese programa en los centros participantes y finalmente valorando su implementación.

En este artículo recogemos únicamente una parte de esta investigación que refleja la primera y segunda parte de este proyecto, es decir, la revisión de la escolarización del alumnado con necesidades educativas en los cuatro países implicados así como la aproximación a la realidad profesional del profesorado participante en los programas de tránsito a la vida adulta en los centros educativos participantes. Los datos relativos a las expectativas familiares y la identificación de competencias forman parte de otra parte del estudio (xxx, 2014) y que no forman parte de este artículo. Finalmente, mencionar que en estos momentos y en el marco del proyecto europeo estamos a la espera de finalizar la evaluación del diseño y desarrollo del itinerario de inserción laboral fruto de todo la investigación previa realizada. A continuación presentamos el contexto legal de los cuatro países participantes para describir la evolución experimentada en cada uno de ellos y cómo se desarrollado la escolarización del alumnado con discapacidad y en riesgo de exclusión social.

¹ El nivel de cualificación básica en España corresponde, según Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP, al Nivel 1 dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). El nivel de cualificación del Nivel 1 corresponde a competencias, conocimientos y capacidades en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Más información en el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) en <http://www.educacion.gob.es/educa/incual>

En nuestro país este nivel de cualificación corresponde a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa la (LOMCE) han pasado a denominarse Formación Profesional Básica adaptada que ha comenzado a implantarse en el curso 2014/2015.

1.1 Marco normativo de la Educación Especial y tránsito a la vida adulta. Los casos de Dinamarca, Finlandia, Grecia y España

La comparación entre países es un proceso complejo en general, y más en el campo de la educación especial y la inclusión socioeducativa. Algunos países ofrecen datos relativamente precisos, mientras que otros sólo aportan estimaciones globales o no pueden ofrecer cifras exactas debido al carácter descentralizado de sus sistemas educativos. Esto sucede por ejemplo en Suecia, Finlandia y Dinamarca. Además, dado que algunas regiones pueden ofrecer otras respuestas específicas distintas a la educación ordinaria, el porcentaje de alumnado en centros específicos de educación especial se estima por debajo del 0.5% (Lénárt y Watkins, 2012). No obstante, una característica común es que todos los estados miembros de la Unión Europea han mostrado una preocupación constante por los jóvenes con discapacidad y, también, por aquellos que no tienen titulación, dado que los sitúa como candidatos potenciales para estar desempleados y/o en riesgo de exclusión social (Dettori, 2011).

A continuación recogemos aspectos básicos de la educación especial en cuatro países del norte y del sur de Europa: Dinamarca, Finlandia, Grecia y España. El motivo de elegir estos cuatro países es que en ellos se sitúan los centros educativos participantes en el Proyecto Europeo citado.

1.1.1 Dinamarca

La integración del alumnado con discapacidad física e intelectual en el sistema educativo general danés es un aspecto central que se inspira, como no podía ser de otra manera, en el principio de normalización. Este alumnado recibe atención del personal de apoyo en el aula ordinaria y también en grupos reducidos fuera de ella con especialistas.

En 1990, el Ministerio de Educación danés publicó una serie de regulaciones sobre las posibilidades y obligaciones de las “*Folkeskole*”, en los que se forman alumnos de entre 6 y 17 años, para integrar a aquellos con necesidades especiales. Esta evolución se plasma en la ley de 1993, por la que se obligó a las escuelas de primaria y secundaria a proporcionar clases de acuerdo con las necesidades y características de cada alumno. Este concepto de enseñanza diferenciada sigue siendo una directriz fundamental en el sistema educativo danés.

En enero de 2007, entró en vigor una reforma nacional que reestructuró la configuración de condados y regiones resultando 5 nuevas regiones y 98 municipios. Anteriormente, los condados estaban a cargo de las 108 instituciones que prestan apoyo a la educación especial y, con la nueva ley fueron transferidas a la jurisdicción de las nuevas entidades locales.

Asimismo, en relación con esta reforma, se estableció un centro nacional “*VISO*” (siglas en danés cuyo significado es Organización nacional para el conocimiento y asistencia psicológica especial) de especialistas en servicios de asesoramiento, recopilación, producción y conocimiento de la comunicación del ámbito de la educación especial. Con carácter general, es el profesorado del aula ordinaria el que detecta las necesidades especiales de un alumno determinado y el servicio de asesoramiento pedagógico y psicológico es el que constata la naturaleza de la necesidad y formula propuestas para intervenir. El director de la escuela es, finalmente, el que decide si un alumno debe ser referido o no a educación especial.

Entre octavo y décimo grado el alumnado con necesidades especiales tiene un tipo especial de experiencia de trabajo², que es diferente de la experiencia laboral ordinaria en la "Folkeskole", ofreciéndoles la posibilidad de pagar al alumno un bono de trabajo. La experiencia de trabajo, por ejemplo, puede ser estructurada combinándose con la enseñanza, recibiendo clases por la mañana y trabajando por la tarde.

1.1.2 Grecia

La educación especial en el país heleno empieza en el siglo XX gracias a las reivindicaciones de las familias, los profesionales, el movimiento asociativo vinculado a la discapacidad y otras instituciones. A partir de los años 60 se acepta el "derecho a la diferencia" a través del establecimiento de disposiciones que tienen por objeto proporcionar la igualdad de oportunidades en la educación y entre 1972 y 1973 se establecen las primeras 43 escuelas primarias estatales especiales para alumnado con discapacidad intelectual.

En 1981 se crean clases en paralelo en escuelas de enseñanza general dirigidas a niños con necesidades especiales (Ley 1143). También se regulan cuestiones de Educación Especial a través de la Ley Marco 1566-1585 (Capítulo I), que transfiere todas las competencias en materia de necesidades educativas especiales y unidades de formación profesional al Ministro de Educación Nacional y Asuntos Religiosos.

En la evolución de la educación especial en Grecia durante las últimas décadas, varios avances legales sirven como puntos de referencia (Leyes 1143/1981, 2817/2000 y 3699/2008) y reflejan el avance conceptual experimentado. Por ejemplo, la Ley 1143 (1981) se refiere a "Educación Especial, Educación Especial Profesional, Empleo y Asistencia Social de las Personas Deficientes"; la Ley 2817 (2000) a "La educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales" y la Ley 3699 (2008) a "Educación Especial de las Personas con Discapacidad o Necesidades Educativas Especiales".

La Ley 2817/2000 trata las cuestiones institucionales y operativas de la educación especial y establece los Centros Regionales de Diagnóstico, Evaluación y Apoyo (KDAY) que proporcionan servicios al alumnado y apoyo e información para el profesorado. También se crean las Unidades de Educación Especial en la Escuela (SMEA) y se disponen clases de apoyo paralelas para el alumnado que lo necesite.

En 2008, la Ley 3699 sobre "Educación Especial (EAE) para Individuos con Discapacidades o Necesidades Educativas Especiales" viene a completar la legislación anterior estableciendo por primera vez el carácter obligatorio de la educación especial definiéndola como una parte integral de la educación pública obligatoria y gratuita. Además se reconvierten los KDAY en Centros de Evaluación, Diagnóstico y Apoyo a la Educación Especial (KEΔΔΥ).

La Ley 3699/2008 desarrolla el marco institucional de la educación especial y esboza una nueva estrategia nacional en este campo. Se establece un compromiso con el aprendizaje permanente para personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, desde la educación preescolar hasta la formación profesional en el período posterior a la escuela, más allá de sus 23 años de edad.

Además, en el contexto del Marco Estratégico Nacional de Desarrollo 2007-2013, una de las prioridades básicas del Programa Operativo para la educación y el aprendizaje

² Consisten en unas prácticas similares a las que realiza el alumnado español de Formación Profesional en empresas.

permanente es apoyar el acceso y la participación de todos en el sistema educativo con un énfasis fundamental en las personas con discapacidad y/o en riesgo de exclusión social.

1.1.3 Finlandia

El desarrollo de las necesidades educativas especiales en escuelas finlandesas, antes de la introducción de la escuela comprensiva (en finés *peruskoulu*), se divide en cuatro períodos:

- El *primer período* abarca el establecimiento de las necesidades educativas especiales desde 1840 hasta la Ley de Enseñanza Obligatoria que entró en vigor en 1921. Inicialmente, la educación especial se centró en la organización de la instrucción para los alumnos con discapacidades sensoriales y era fruto de actividades filantrópicas de individuos y organizaciones de caridad.
- El *segundo período* comienza con la entrada en vigor de la Ley de Enseñanza Obligatoria en 1921 hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (1945). Esta Ley declaró que los hijos de ciudadanos finlandeses tenían derecho a la escolarización obligatoria, quedando excluidos aquellos niños con discapacidad intelectual que estaban exentos de la enseñanza obligatoria.
- El *tercer período* se inicia al final de la Segunda Guerra Mundial y se materializa en la unificación de la educación y el impulso de las escuelas generales en 1972. El período de posguerra fue testigo del desarrollo de la atención para personas con discapacidad en el país nórdico. Además de la atención médica y de la rehabilitación, el campo de la readaptación profesional también empieza a desarrollarse. Los principios de normalización e integración han sido promovidos en la educación básica desde la década de 1970 y recibieron el apoyo necesario gracias a tres hechos: la Ley de Enseñanza General de 1983; el nuevo plan de estudios que la escuela nacional central emitió en 1985 y la transferencia de la educación especial desde la administración social a la educativa.
- El *cuarto período* comenzó en 1995 con la evaluación del estado de la educación especial que sirvió de base para dos proyectos relacionados con el desarrollo cualitativo de la educación especial desde 1997 a 2001 y de 2002 a 2004. En 2005 se inició un tercer proyecto nacional para desarrollar servicios de la educación especial regional codirigido por el Consejo Nacional de Educación finlandés y la Universidad de Jyväskylä. La reforma integral de la legislación de la escuela en 1998 y la nueva Ley de Educación Básica (628/1998) cristalizaron los objetivos claves de la educación: garantizar la igualdad educativa y la igualdad de servicios educativos para todos los que están sujetos a la educación obligatoria.

En cuanto al tránsito a la vida adulta, la formación profesional de las personas que necesitan educación especial comenzó a finales del siglo XIX. La Ley de Escuelas de Formación Profesional para alumnos con discapacidad visual se aprobó en 1971. En la década de 1940 y 1950, se establecieron varias instituciones profesionales especiales para las personas con discapacidades motoras y enfermedades respiratorias.

Durante la década de 1970, se amplió la formación profesional para alumnado con necesidades especiales, dando prioridad a los grupos de estudiantes que habían recibido educación especial en las escuelas generales. Los estatutos que rigen la formación profesional

con necesidades especiales y la formación profesional en instituciones especiales se incorporaron a la enseñanza profesional y así quedan recogidos en la Ley de 1987 y en sus decretos de desarrollo.

La nueva Estrategia para la educación especial en Finlandia establece metas para el desarrollo de la inclusión en todas las escuelas que ofrecen educación básica, adoptando medidas como la concesión de ayudas para desarrollar métodos de enseñanza y las prácticas administrativas a los centros educativos. Los municipios también son apoyados a través de programas de capacitación de maestros en servicio, investigación-acción y el trabajo de desarrollo extensivo (KELPO).

De este modo, las prioridades de los proyectos nacionales están incorporando como objetivos la prevención de la exclusión social, la prevención de la deserción escolar y formación profesional para el tránsito a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad.

1.1.4 España

La evolución en materia de educación especial en España ha sido algo tardía si se compara con Finlandia o Dinamarca pero guarda ciertas semejanzas con el avance experimentado en Grecia. Sin ánimo de extendernos en la evolución histórica, habría que destacar la Ley General de Educación del 70 en la que aparece un capítulo referido a la Educación Especial donde subyace claramente un modelo médico. Posteriormente, y fruto de un claro avance conceptual, la filosofía de la normalización queda plasmada en el marco legal a partir de la *Ley de Integración Social del Minusválidos* de 7 de abril de 1982 (LISMI), que desarrolla el art. 49 de la Constitución Española de 1978.

Sin embargo, el documento definitivo que emana de la LISMI, es el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, que pone en marcha el proceso de integración de los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria, lo que produce un cambio cualitativo en la manera de afrontar la educación de los mismos mediante el establecimiento de criterios pedagógicos y sociales más normalizados.

El paso a la década de los 90 vendrá marcado por la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que otorga un apoyo decidido a la filosofía de la integración escolar.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y gobierno de los Centros (LOPEG), aprobada en 1995, manifiesta otro avance importante al definir a la población escolar con necesidades educativas especiales (n.e.e.) refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o trastornos de conducta, y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e., que desarrolla los artículos 36 y 37 de la LOGSE, pone de manifiesto, explícitamente, que no todas las n.e.e tienen la misma naturaleza, el mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares.

En 2002 se aprueba la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), derogada tras los cambios políticos y un arduo debate parlamentario, con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En ella se recoge como uno de los principios de la educación: b) La equidad, que garantice la igualdad

de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Con la LOE surgen también los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI) cuya finalidad es que todo el alumnado que los curse alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio (LCUFP³), así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria.

La correcta implementación de los PCPI ha supuesto la consecución de grandes metas en los ámbitos educativo, social y laboral, tratando de superar las carencias detectadas en los Programas de Garantía Social, como antecesores que son de los PCPI (Aramendi y Vega, 2013; González, Vallejo y González (2012); Merino, García y Casal, 2006; Vega y Aramendi, 2011; Zúcares y Linares, 2006), entre las que destacamos la falta de valoración de los planteamientos del alumnado respecto a su deseo de inserción laboral, la selección y estigmatización de los jóvenes que participan de esta medida y, también, la verdadera vinculación con el mundo laboral.

En el caso de los jóvenes con discapacidad y otras necesidades educativas específicas, los PCPI suponen una medida de atención a la diversidad clara y fundamental. Su finalidad es ofrecer una vía alternativa a este alumnado para la inserción laboral en puestos de trabajo acordes con su discapacidad en centros especiales de empleo o en centros ocupacionales, tanto para trabajo normalizado como para trabajo con apoyo⁴.

Desde estos referentes, el objetivo del estudio que presentamos es conocer la realidad que percibe el profesorado que participa en programas de tránsito a la vida adulta en personas con discapacidad y en riesgo de exclusión social en los cuatro centros de Dinamarca, Finlandia, Grecia y España profundizando en el alcance de los programas, las necesidades formativas del profesorado y la metodología que emplean.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

El diseño elegido para la investigación ha sido no experimental (Bisquerra, 2004) y se ha centrado en los análisis de casos (Cook y Reichardt, 2005; Stake, 2005) de los cuatro centros educativos europeos que se detallan en la muestra tratando de complementar e integrar la perspectiva metodológica cuantitativa -que es la fundamental que empleamos- con aspectos de la cualitativa (Flick, 2004) con el propósito de comprender la experiencia de estos centros y promover cambios o mejoras (Pérez Serrano, 2004).

2.2. Muestra

La muestra la constituye el conjunto del profesorado participante en el proyecto europeo pertenecientes a los cuatro centros educativos siguientes y que, en conjunto, suman 27 docentes:

³ LCUFP. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>

⁴ El Trabajo con Apoyo o el Empleo con Apoyo es un conjunto de servicios y acciones centradas en la persona, para que la persona con discapacidad y con especiales dificultades pueda acceder, mantenerse y promocionarse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo abierto, con el apoyo de profesionales y otros tipos de apoyos.

- Aof Dronninglund Daghøjskole (Brønderslev, Dinamarca); cinco docentes
- Karkun Evankelinen Opisto (Karkku, Finlandia); ocho docentes
- Laboratories of Special Professionaal Education (Thiva, Grecia); cinco docentes
- C.E.E. Dr. Fernando Arce (Cantabria, España); nueve docentes

El sexo de los participantes es equilibrado ya que 15 son mujeres y 12 son hombres.

La mayor parte del profesorado (75%) tiene entre 31 y 50 años, siendo España el que tiene una población media más joven.

2.3. Instrumento

Se diseñó específicamente un instrumento (Anexo I) denominado *Cuestionario TeTrAL* (*Teachers and Transition to Active Life*) de acuerdo a las fases implicadas en el desarrollo de instrumentos de medida (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008), la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2003) y una adecuada distribución y claridad en la evaluación (Vallejo, 2006). En su versión preliminar, elaborada a partir de la revisión de la literatura, incluyó 78 ítems agrupados teóricamente, de acuerdo a las investigaciones y estudios previos, en tres factores que se confirmaron, posteriormente, en el análisis factorial (1. Relaciones profesorado-programa; 2. Proceso formativo y 3. Relaciones profesionales-comunidad educativa) y que suponen las cuestiones principales que se abordan.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido a un triple proceso:

- a) Juicio de expertos, donde 9 participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala Lickert de cinco opciones de respuesta y otros ítems de respuesta cerrada, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión
- b) Estudio piloto realizado sobre una muestra de 50 estudiantes de Magisterio que permitió eliminar ítems que por su formulación o dificultad de comprensión generaban errores. Así, de los 78 ítems iniciales, 55 permanecen en la versión definitiva (Anexo I). El cuestionario consta, además, de cinco variables de clasificación (sexo, país, edad, experiencia docente y función profesional) y otras preguntas que permitieran profundizar en las características sociodemográficas de los participantes
- Traducción al inglés del instrumento que fue aplicado en esta lengua en los centros participantes de Dinamarca, Grecia y Finlandia.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Como ya se ha indicado, este estudio pertenece a una investigación más amplia en el seno de un proyecto europeo. A todo el profesorado participante se le informó de la participación voluntaria y confidencial de los datos para evitar el efecto de deseabilidad social y se le instó a contestar con la mayor sinceridad posible.

Los análisis de datos fueron realizados mediante el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizó un análisis de fiabilidad y validez de constructo del instrumento. Además se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax y confirmatorio con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. A continuación se realizó un

análisis de estadísticos descriptivos, análisis de diferencias de medias en función del sexo y ANOVA, en función de la edad, experiencia docente y función profesional.

El coeficiente de correlación Alfa de Cronbach encuentra un valor que muestra una fiabilidad muy alta, tanto en el análisis realizado con todas las variables, con un valor de (α : 0,941), como el realizado en base a los tres factores: 1. Relaciones profesorado-programa (α : 0.878); 2. Proceso formativo (α : 0.903); y 3. Relaciones profesionales-comunidad educativa (α : 0.895). En todos los casos el índice de Cronbach se encuentra en el rango 0,7-0,9, que recomienda Nunnally y Bernstein (2004) para considerar un instrumento fiable.

3. Resultados y discusión

A continuación recogemos los resultados más destacados de cada una de los factores agrupándolos por países. Teniendo en cuenta que la muestra se corresponde a un estudio de casos y que no se pretende la representatividad sino conocer una realidad socioeducativa importante, se ofrecen datos en términos porcentuales tratando de ilustrar y hacer más accesible la información obtenida permitiendo el análisis comparativo.

3.1. El caso Dinamarca

Los principales resultados obtenidos entre el profesorado danés participante son los siguientes:

- El 66,7% de las participantes son mujeres.
- No hay encuestados con edades comprendidas entre 31 y 40 años, encontrándose un 66,7% entre 51 y 60 años.
- El 100% de la población lleva más de 10 años trabajando con este tipo de alumnado.
- Un 66,7% imparte docencia en actividades complementarias y un 33,3% en tutorías.
- El 100% de los docentes aprovecha los pequeños éxitos de su alumnado para valorar su capacidad de éxito en la vida como personas; y un 66,7% de los casos aprovecha el conocimiento que tienen de su alumnado para convencerles de que el modo en que vivan sus éxitos o fracasos influirá en su desarrollo personal.
- Es un profesorado que trata de reciclarse para mantenerse al día (100%). Un 80% aboga por el uso de actividades adaptadas a la realidad del alumnado, no utilizando el libro de texto un 66,7% de los docentes.
- La información que se facilita al alumnado procede de internet (66,7%) o es de elaboración propia (33,3%).
- Un 66,7% conoce el currículo oficial y lo utiliza un 33,3%, mientras que otro 33,3% no lo considera nada útil.
- Abogan por actividades grupales y rutinarias en un 66,7% de los casos, entendiendo que la calidad de ideas es mejor que la cantidad (66,7%)
- Entienden que la participación de la familia es importante, pero en la práctica, al igual que en Finlandia, hemos podido comprobar que no se da.
- Estamos ante un profesorado que está en continuo cambio, de ahí que el 100% considere conveniente o muy conveniente establecer cambios en sus estrategias metodológicas, motivadas por su experiencia docente.

- Plantean el trabajo por proyectos en un 66,7% de los casos, fomentando los canales visuales a través del ordenador, y el diálogo, la discusión o el debate en igualdad de condiciones.
- Las TIC se convierten en la herramienta de trabajo por excelencia.

3.2. El caso Finlandia

Los principales resultados obtenidos entre el profesorado finlandés son los siguientes:

- El 60% de las participantes son mujeres.
- Un 20% de los encuestados tiene edades comprendidas entre 31 y 40 años
- El 10% de la muestra lleva más de 10 años trabajando con este tipo de alumnado.
- Un 60% imparte docencia en áreas de formación básica
- La totalidad del profesorado tiene una alta imagen de sí mismo y un 80% se considera siempre buen profesor.
- Un 80% aprovecha los pequeños éxitos de su alumnado para valorar su capacidad de éxito en la vida como personas; y en un 60% de los casos aprovechan el conocimiento que tienen de su alumnado para convencerles de que el modo en que vivan sus éxitos o fracasos influirá en su desarrollo personal.
- Es un profesorado que trata de reciclarse para mantenerse al día (100%). Un 80% aboga por el uso de actividades adaptadas a la realidad del alumnado, utilizando el libro de texto un 60%.
- La información que se facilita al alumnado procede de Internet (40%), es de elaboración propia (40%), o se apoya en material impreso (20%).
- Un 80% conoce el currículo oficial, lo utiliza siempre o casi siempre un 60% considerándolo útil en su actividad docente.
- La totalidad del profesorado mantiene contacto con antiguos alumnos, incluso fuera del tiempo lectivo.
- Entienden que la participación de la familia es importante aunque en la práctica no siempre es así.
- Estamos ante un profesorado que está en continuo cambio, de ahí que el 80% considere muy conveniente establecer cambios en sus estrategias metodológicas, bien motivadas por su experiencia docente (80%), o por asistencia a cursos, seminarios... (20%).
- Destaca también la importancia concedida a los proyectos de innovación (40%), participando activamente en los mismos; el intercambio de ideas con otros profesionales (60%) y la colaboración, tanto en el desarrollo de las clases como en la programación.
- Es importante que estén amparados por el propio centro y el equipo directivo, algo que este profesorado defiende (60%).

3.3. El caso Grecia

Los principales resultados obtenidos entre el profesorado griego que ha participado en la investigación son los siguientes:

- El 66,7% de los participantes son mujeres.
- El 100% de los encuestados son menores de 40 años
- Un 66,7% de la población tienen 1 ó 2 años de experiencia laboral
- El 100% imparte docencia en áreas de formación básica.

- La totalidad del profesorado tiene una alta imagen de sí mismo y solo un 33,3% se considera buen profesor. Ello puede venir motivado por la falta de experiencia.
- Un 33,3% de los docentes aprovecha los pequeños éxitos de su alumnado para valorar su capacidad de éxito en la vida como personas, así como el conocimiento que tienen de su alumnado para convencerles de que el modo en que vivan sus éxitos o fracasos influirá en su desarrollo personal.
- Dado que prácticamente acaban de incorporarse al mundo laboral no es de extrañar que sólo un 66,7% de ellos consideren importante el reciclaje. Un 70% de ellos abogan por el uso de actividades adaptadas a la realidad del alumnado, y no utilizan para nada los libros de texto.
- Un 66,7% considera poco interesante mantenerse al día con la bibliografía especializada, y en cuanto al conocimiento del currículo, apenas un 33,3% lo conoce, utilizándolo en pocas ocasiones.
- Dada la transitoriedad del profesorado en el centro, es normal que no mantengan contacto con antiguos alumnos, aunque manifestaron que sería deseable cuando gozaran de cierta estabilidad en un centro, incluso en tiempo no lectivos
- Entienden que la participación de la familia es importante.
- Apenas un 33,3% del profesorado manifiesta su disposición a modificar estrategias metodológicas, y para formarse optan por los cursos y seminarios.
- Destaca también la poca importancia concedida a los proyectos de innovación (33,3%); así como el intercambio de ideas con otros profesionales y la colaboración, tanto en el desarrollo de las clases como en la programación, todo manifestado en torno al 33,3%. Entendemos que la poca experiencia laboral y la inestabilidad pueden condicionar este tipo de respuestas.

3.4 El caso España

Los principales resultados obtenidos entre el profesorado del centro español participante en el estudio son los siguientes:

- El 66.6% de nuestra población son hombres.
- Un 50% de los encuestados tiene edades comprendidas entre 31 y 40 años.
- El 50% de la población lleva más de 10 años trabajando con este tipo de alumnado.
- Un 66.7% imparte docencia en áreas específicas.
- Un 50% de ellos aprovecha los pequeños éxitos de su alumnado para valorar su capacidad de éxito en la vida como personas; y un 66.7% aprovecha el conocimiento que tienen de su alumnado para convencerles de que el modo en que vivan sus éxitos o fracasos influirá en su desarrollo personal.
- Es un profesorado que trata de reciclarse para mantenerse al día (66.7%), dado que un 83,3% de ellos aboga por el uso de actividades adaptadas a la realidad del alumnado, utilizando excepcionalmente el libro de texto.
- La información que se facilita al alumnado procede de Internet (50%), o es de elaboración propia (50%).
- Un 66,7% conoce el currículo oficial y lo utiliza siempre o casi siempre un 50%, pensando sólo un 33,3% que les es útil en su actividad docente.
- Es un profesorado que favorece el contacto con antiguos alumnos en un 83,3% de los casos, haciéndolo un 50% en periodos no lectivos.
- Aboga por actividades grupales (83,3%) y rutinarias (100%), entendiendo que la calidad de ideas debe ser equiparable a su cantidad (33,3%).

- Defiende la participación de la familia en el desarrollo de los programas del alumnado (83,3%) de los casos.
- Es un profesorado que está en continuo cambio, de ahí que el 100% considere conveniente o muy conveniente establecer cambios en sus estrategias metodológicas, bien motivadas por el propio alumnado (33,3%), por su experiencia docente (33,3%) o por propia iniciativa (16,7%).
- Destaca también la importancia concedida a los proyectos de innovación (83,3%) participando activamente en los mismos; el intercambio de ideas con otros profesionales (63,3%) y la colaboración, tanto en el desarrollo de las clases (66,6%) como en la programación (83,3%).
- Es importante que estén amparados por el propio centro y el equipo directivo, algo que este profesorado defiende (83,3%).

3.5 Análisis de correlación entre variables

Con el objetivo de comprobar la existencia de correlaciones entre los distintos factores del instrumento, optamos por el coeficiente de correlación de Pearson. En la Tabla 1 se muestran los coeficientes de correlación obtenidos.

Tabla 1
Análisis de correlación entre variables

Factores		Relaciones profesorado-programa	Proceso formativo	Relaciones profesionales - comunidad educativa
Relaciones profesorado - programa	Correlación	1	,514	,514
	Sig. (bilateral)		,035	,035
	N	27	27	27
Proceso formativo	Correlación	,514	1	,308
	Sig. (bilateral)	,035		,230
	N	27	27	27
Relaciones profesionales - comunidad educativa	Correlación	,559	,663	1
	Sig. (bilateral)	,020	,004	
	N	27	27	27

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos nos permiten comprobar, de forma general, que existe correlación entre el proceso formativo y las relaciones entre el profesorado y el programa y, también, entre las relaciones profesionales y otros programas, así como entre las relaciones comunidad educativa y otros programas. Sin duda, esta información nos permite corroborar, no solo la estrecha relación existente entre las cuestiones planteadas en el instrumento sino la globalidad e interdependencia entre las relaciones que el profesorado mantiene en su desempeño profesional y la propia realidad de los programas de tránsito a la vida adulta en los que participan.

4. Conclusiones

La información obtenida, con la prudencia adecuada a las características del estudio, pone en evidencia el profundo compromiso del profesorado de los programas de tránsito a la

vida adulta encuestado, ya que, en su totalidad, afirman que incorporan cambios metodológicos constantemente motivados por las propias necesidades formativas y las propias demandas del alumnado. Además, adaptan los contenidos curriculares al contexto y al entorno, adoptan un planteamiento didáctico flexible y muy práctico, que responde, mayoritariamente, al principio de “Aprender a hacer, haciendo”, es decir, apostando claramente por la formación para la empleabilidad. Además, el profesorado diseña sus propios recursos didácticos que de una manera importante se apoyan en las TIC, en la realización de actividades grupales y en el contacto con antiguos estudiantes. La totalidad del profesorado tiene una alta imagen de sí mismo y se considera buen docente. Asimismo, cabe destacar que concede una gran importancia a la participación de la familia y a los proyectos de innovación, las redes profesionales y el intercambio de ideas con otros compañeros/as del propio programa y del centro educativo.

Estos planteamientos que se reflejan en los datos recogidos, coinciden con las recomendaciones de la Comisión Europea en materia de inserción laboral para todas las personas ya que orientan una formación para la empleabilidad que sea flexible y personalizada, de acuerdo a las autopercepciones y necesidades del alumnado; con contenidos y estrategias en un entorno flexible; que tenga en cuenta el *saber* del alumnado; que valore su actividad, dado que analiza, investiga, y aporta *su saber*, en función de sus posibilidades; y por último, que favorezca una formación integral. Para ello, la formación del profesorado específica en programas de tránsito a la vida adulta es fundamental, en el caso de España con los PCPI. En este sentido González y Cutanda (2013) ponen de relieve este aspecto de la formación docente en su estudio sobre las relaciones profesionales entre el profesorado que imparte en los PCPI y el Departamento de Orientación.

En el caso de España, y a la luz de los datos obtenidos, podemos afirmar que los PCPI, a pesar de sus limitaciones, constituyen una de las principales medidas de atención a la diversidad del alumnado. Por su carácter intrínseco de dinamización, adaptación al alumnado y educación integral real, son una garantía de inserción laboral y social, capaz de afrontar las necesidades generales de su alumnado, otorgando la importancia que tiene al ámbito de socialización y disminuyendo, por tanto, las dificultades de integración social (García-Ruiz, Sánchez y Rodríguez-Martín, 2013). De esta manera esta forma de transición a la vida adulta que suponen los PCPI responden a las demandas planteadas en diferentes estudios (López, Salmerón y Salmerón, 2010; Riaño, 2012), en los que se expone la necesidad de relacionar el contexto educativo con su entorno y promover la mejora continua de la formación específica del profesorado implicado.

Sin embargo, no podemos olvidar que en nuestro país, con la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se establece una nueva organización de la formación profesional que suprime la configuración actual de los PCPI, los cuáles serán sustituidos el próximo curso 2014-2015 por la denominada *Formación Profesional Básica* regulada por el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero⁵. La nueva configuración recoge que las Administraciones educativas podrán establecer y autorizar ofertas formativas adaptadas al alumnado con necesidades educativas específicas que podrán incluir módulos profesionales de un título profesional básico y otros módulos de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades. Su estructura será modular y sus objetivos

⁵ Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

estarán definidos en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, según lo establecido en la normativa vigente.

Independientemente del nombre que adopten, no podemos renunciar a la filosofía y alcance con el que fueron configurados los PCPI que han sido un instrumento eficaz para promover la titulación de una gran parte del alumnado (Aramendi y Vega, 2013; Aramendi, Vega y Buján, 2012; Marín, García y Sola, 2014; Vega y Aramendi, 2011).

También hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. Somos conscientes de que la muestra empleada es pequeña, pero ha estado condicionada por los integrantes del proyecto europeo en el que se circunscribe la investigación. Los análisis estadísticos realizados sobre una muestra reducida los hacen cuestionables y los resultados no permiten generalizar las opiniones recogidas aunque están en la línea de estudios previos. No obstante, la información recabada marca una tendencia que nos ha permitido configurar el resto de las fases del proyecto consistente en el diseño, desarrollo y evaluación de itinerarios personalizados de inserción sociolaboral en los centros educativos participantes.

Como líneas de futuro, sería interesante complementar este estudio con entrevistas en profundidad al alumnado y al profesorado, e incluso contrastar las opiniones a través de grupos de discusión, si bien continuamos trabajando en esta línea. También sería importante desarrollar futuras investigaciones con muestras más amplias que permitieran confirmar la información obtenida así como analizar la formación específica del profesorado en este ámbito y reforzar la acción de los orientadores en el desarrollo de competencias sociolaborales.

Los datos obtenidos en este estudio invitan a reflexionar sobre las posibilidades reales de inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad y en riesgo de exclusión social a través de programas de tránsito a la vida adulta que, en el caso del sistema educativo español, pueden implementarse adecuadamente en los aún vigentes Programas de Cualificación Profesional Inicial o en la Futura Formación Profesional Básica.

No obstante, existen importantes incertidumbres legales sobre esta Formación Profesional Básica que están aún por resolver y que quedan a la espera de la concreción curricular necesaria. Sin embargo, debemos confiar en la exposición de motivos de la LOMCE que recoge literalmente que *las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.*

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Aramendi, P., Vega, A. y Buján, 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.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Calero, J., Choi, 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.
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 141-154.
- Cook T.D. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Dávila, C.D. (2003). *Perfil educativo y participación laboral de los jóvenes con discapacidad*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Getafe (Madrid), 18 y 19 septiembre 2003.
- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-77.
- Eckert, E. (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, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a). *Vocational Education and Training*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014b). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Ruiz, R., Sánchez, A. y Rodríguez-Martín, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan P.C.P.I. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 58-78.
- González, M.T. y Cutanda, M.T. (2013 septiembre-diciembre). Relaciones profesionales entre docentes de Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 223-239.
- González, M.T., Vallejo, M. y González, E.M. (2012, enero-abril). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 223-238.
- Gorostidi, M. y Navarro, G. (2007). Inserción sociolaboral para los discapacitados: El empleo con apoyo. En J. Ipland et al., *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida* (pp.114-135). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Lénárt, A. y Watkins, A. (2012). Special Needs Education Country Data 2012. Odense(Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

- León, M.J. (2001). Retomando la educación Secundaria y buscando la incorporación al mundo laboral y a la vida adulta. Los Programas de Garantía Social como alternativa. En J. Bueno, et al. (Eds.), *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 363-378). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
- López, R., Salmerón, P. y Salmerón, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista de educación inclusiva*, 3 (2), 29-46.
- López-Torrijos, M. (2009). (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15 (1), 1-20. Malo, M.A. (2003). Las personas con discapacidad en el mercado de trabajo español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 46, 99-126.
- Malo, M. A. (2004). ¿Cómo afectan las discapacidades a la probabilidad de ser activo en España? Un análisis empírico con datos de la Encuesta sobre Discapacidades. Deficiencias y Estado de Salud de 1999. *Cuadernos de Economía*, 27(74), 75-108.
- Marín, J.A., García, M. y Sola, J.M. (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*, 12 (19), 83-102.
- 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.
- Montes Guidux, M. (2007). Conciliación laboral y personas con discapacidad. En J. Ipland *et al.*, *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida* (pp. 97-116). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (2004). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Prat, R. y Doval, E. (2003). Construcción y análisis de escalas. En J. Pierre Lévy y J. Varela (Coords.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 43-90). Madrid: Prentice Hall.
- Riaño, A.M. (2012). Programa de cualificación inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas. *Siglo Cero*, 43 (4), 5-20.
- XXXX (2014). xxxx
- Sanahuja, J., Núñez, D. y Jurado, P. (2001). Algunos apuntes sobre el empleo con soporte. Incidencia en una proyecto específico. En J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 305-315). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Sánchez, A. y Jurado, P. (2001). Los Programas de Garantía Social (PGS): Claves para su implantación. En J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 507-523). La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln. *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 132-149). London: Sage Publications.
- Suárez, N. et al. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister. Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.

- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- Vallejo, P. (2006). *Medición en Psicología y Educación*. Madrid: Gráficas Ormag.
- Vega, A. y Aramendi, P. (2011). La mediación educativa de los Programas de Cualificación Profesional Inicial: A propósito de las drogas. *Educación XX1*, 14 (2), 213-236.
- Verdugo, M.A. y Jordán, B. (1999). *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Vilá, M. y Pallisera, M. (2006). Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad: aportaciones a partir de una investigación. *Bordón*, 1, 103-116.
- Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 393-424.
- Zácares, J. J., y Linares, 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.
- Zwinkels, W. (2001). The employment situation of people with disabilities in the European Union. Research paper, EIM Business and Policy Research. Recuperado de http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2001/cev501003_en.pdf