

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI), MÁS ALLÁ DE LAS TRAYECTORIAS FALLIDAS

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-CARMONA

Universidad de Córdoba. Departamento de Educación
mjmartinez@uco.es
Córdoba – España

CARMEN GIL DEL PINO

Universidad de Córdoba. Departamento de Educación
ed1gipim@uco.es
Córdoba – España

JOSÉ LUIS ÁLVAREZ-CASTILLO

Universidad de Córdoba. Departamento de Educación
jlalvarez@uco.es
Córdoba – España

RESUMEN: El propósito de este estudio es hacer una investigación descriptiva sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medidas de atención a la diversidad destinada al alumnado de Educación Secundaria en España con carácter preventivo ante el fracaso y abandono escolar, demasiado significativo en un Sistema Educativo que se define inclusivo. Su reciente derogación tras casi un decenio y la sustitución por los Programas de Formación Profesional Básica (FPB) hacen necesario un análisis de su funcionamiento que promueva prácticas docentes adecuadas. Se pretende, pues, conocer la dinámica de los PCPI, para lo que se ha usado una metodología cuantitativa por medio de la encuesta, diseñada a partir del modelo CIPP, en tres (3) Institutos de Educación Secundaria a un total de cincuenta y nueve (59) alumnos de cinco (5) especialidades diferentes. Uno de los hallazgos logrados ha sido conocer desde la perspectiva del primer agente de este estudio (alumnado) la apreciación y valoración del desarrollo de los programas. Por otra parte, se hace un acercamiento a sus antecedentes escolares y a las características que presentan desde su propia percepción. Por último, se analizan las expectativas que muestran en relación al término del programa. Este informe ofrece reflexiones útiles para la discusión mediante la comparativa de los

Recibido: 01 de marzo de 2016 • Aceptado: 24 de abril de 2016.

resultados obtenidos con los que se alcancen en los Programas de FPB, vía futura de desarrollo de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: *Atención a la diversidad, inclusión educativa, formación profesional básica, fracaso escolar.*

INITIAL VOCATIONAL TRAINING PROGRAMS (PCPI)

ABSTRACT: This study aims to make a descriptive research on Initial Vocational Training Programs (PCPI). The PCPI are measures of attention to diversity that are intended for secondary school students in Spain to avoid failure and dropout, too significant defined in an inclusive system. PCPI have been replaced, after nearly a decade by Basic Training Programs (FPB). This change requires analyzing operation to promote appropriate teaching practices. We intend to understand the dynamics of the PCPI, for this we have used a quantitative methodology by the survey, is designed from the model CIPP in three (3) Secondary Schools to a total of fifty-nine (59) students from five (5) different specialties. A finding is known, from the student perspective, appreciation and evaluation of development programs. Moreover, we approach school history and the characteristics that the students from their own perception. Finally, we analyze the expectations showing them at the end of the program. This report provides useful insights for discussion comparing the results obtained with which we obtain in the FPB programs, future course of this investigation.

KEYWORDS: *Attention to diversity, inclusive education, basic vocational training, school failure.*

1. *Introducción*

Es muy poco lo que sabemos sobre la eficacia de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en España. El diseño y la puesta en marcha de estudios que señalen la eficacia de estos programas se hace imprescindible para la formulación de políticas reales y efectivas que no dispersen los esfuerzos de formadores, orientadores y de los propios jóvenes para conseguir trazar itinerarios y rumbos fijos. En este sentido, cabe esperar una contribución de la investigación educativa en torno a ellos que permita una aproximación más allá de determinar las trayectorias de fracaso y éxito, y que incluso aporte a la toma de decisiones en esta y otras naciones acerca de políticas educativas en el área.

Pese a los logros alcanzados a nivel educativo, quienes fracasan en el Sistema Educativo corren un riesgo mayor de ver también negado el acceso a otros derechos como trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las

dinámicas del trabajo (Abdala, 2006; Prats y Raventós, 2005; Subirats, 2004; Eurydice, 1994). Como señala Marhuenda (2006), educación y trabajo, instancias con frecuencia enfrentadas, no tienen más remedio que entenderse cuando se trata de organizar programas formativos con carácter profesional como la mejor manera de alcanzar los objetivos compensadores que los legitiman.

Este estudio se ha centrado en la necesidad de acabar con el fracaso escolar, factor que de modo apremiante debe desarrollar actuaciones tanto a nivel remedial como preventivo. Aunque existen variadas medidas que propician una escuela inclusiva, o lo intentan, en este estudio nos centramos en los PCPI por haber posibilitado la última oportunidad de cursar estudios presenciales desde los cuales el alumno pueda promocionar en su vida escolar y vincularse directamente con el mundo laboral. Por otra parte, y tras una exhaustiva revisión, hemos constatado la poca bibliografía existente al respecto. Pensamos que ello sea debido a la escasa durabilidad de estos programas y no a una falta de atención a un colectivo tan necesitado de medidas eficaces contra el abandono y fracaso escolar.

2. Inclusión y fracaso en Educación

Gerardo Echeita (2011) define la “inclusión educativa” como un concepto y una práctica poliédrica, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Su papel es central contra el fracaso y el abandono escolar, siendo el alumnado quien mejor puede revelarnos lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. Abordar por tanto el fracaso escolar puede suponer, como argumentan Natalia Alves y Ruí Canario (2004), un cierto desencanto e incertidumbre sobre las posibilidades de la escuela como instrumento potencial de igualdad de oportunidades (Bolívar y López, 2009). Los ideales de democratización en referencia al ámbito educativo han supuesto una doble realidad en la que podemos apreciar el fracaso escolar como envés de lo deseable. La producción de la exclusión escolar, más que una patología del Sistema, señala Bolívar (2009), puede llevarnos a pensar si no es algo intrínseco a su propio funcionamiento. Siguiendo al autor, la nueva modernidad ha generado nuevas fragilidades de las condiciones sociales. De ahí nuestra especial sensibilidad por dirigir la mirada hacia todos aquellos factores y datos que evidencian una exclusión escolar, máxime si son subsidiarios, como muchas veces acontece, de una paralela exclusión social.

En España aparece un fenómeno creciente de dualización social (Tezanos, 1999); cuando los niveles de escolarización se incrementan, no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión; más bien, de acuerdo con las estadísticas, se incrementa. En cuanto al alto número de alumnos que no obtiene la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como decía en su Informe el Consejo Económico y Social (2009, 28), “apenas existen datos que permitan conocer con más detalle las características de estos jóvenes que deciden abandonar los estudios prematuramente y sin titulación alguna; se trata de un déficit importante si se quieren abordar políticas específicas destinadas a paliar esta situación”.

Es un lema de las políticas europeas lograr el “éxito educativo para todos”, garantizando a la población la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social. El reverso de este lema es el fracaso escolar, cuantioso según los datos existentes. No es tanto que los alumnos fracasan por sus condiciones cuanto que el Sistema Educativo y Social no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía (Bolívar y López, 2009). Al respecto, como exponía un comunicado de la Comisión Europea (2008), el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y a unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social. No cabe mejora al margen de los datos. Sin embargo, las grandes estadísticas ofrecidas por la Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación (2014, 2015, 2016) oscurecen el riesgo escolar, documentan resultados básicamente finalistas, son poco sensibles a los contextos particulares, pasan por alto los factores, condiciones y dinámicas del orden social y escolar que lo fabrican y no ofrecen conocimientos precisos sobre las medidas que se disponen para afrontarlo ni sobre su desarrollo y resultados. Como señalan Escudero y otros autores (2009), no aparece por qué y cómo ocurren las cosas o cómo se ha llegado a esos resultados.

3. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los PCPI, puentes hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, han sido hasta el curso 2014-2015 una medida de respuesta a las necesidades de un sector del alumnado que cursó la ESO con situación de riesgo de fracaso y

abandono escolar. Estos programas poseían una vocación clara de reinserción al Sistema Educativo, poniendo a disposición del alumnado una triple vía que evitase el abandono escolar, desde la salida profesional homologada mediante el reconocimiento de competencias profesionales, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o la posibilidad de obtener el título de Graduado en ESO (Bolívar y López, 2009).

El objetivo principal que señalaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en cuanto a los PCPI (modificado por la progresiva implantación de los Ciclos de Formación Profesional Básica, FPB, en el artículo único y la disposición final quinta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en adelante, LOMCE), era que todos los alumnos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio, y que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria ampliando sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Asimismo, en el art. 2 de la Orden de 24 de junio de 2008 por la que se regulaban los Programas de Cualificación Profesional Inicial (derogada) y en el 30.2 de la LOE (modificado en el artículo único de la LOMCE), se señalaban diferentes fines, entre ellos: contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía; promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la ESO, posibilitar la obtención de la titulación correspondiente y fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Es manifiesto que los PCPI respondieron a un perfil profesional expresado a través de la relación de cualificaciones y de unidades de competencia de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa (artículo 22.3 del Decreto 231/2007), si bien no debe olvidarse su función educativa de promoción. A nivel académico, el alumnado tenía una posibilidad real de obtener el graduado de ESO. Esta opción no se hallaba en los precedentes Programas de Garantía Social (PGS) ni existe como tal en los actuales ciclos de FPB.

4. Perfil del alumnado

En cuanto al perfil del alumnado que cursaba los PCPI, se situaba en general dentro de la población adolescente o joven. La situación actual de frag-

mentación e individualización de la juventud, en términos de debilitamiento de los modelos colectivos de socialización y una mayor auto-responsabilidad, no implica una reducción de la desigualdad social (Beck, 1992). Las transiciones se vuelven inciertas y la desestandarización de los modelos “normalizados” (de carácter más fiable y predecible) revela el final de la relación lineal de causa - efecto, de un antes y un después (País, 2002; Walther, Stauber et al, 2002).

La diversificación de las rutas que llevan a la madurez (tendencia que está relacionada con la individualización y la pluralización) surge, como señalan Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco (2004), como consecuencia de una extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria y, por otro, debido a la difusión y variedad de formas de cultura juvenil y al consumismo (Mørch, 1999; Vinken 2003). Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes pueden tomar decisiones individuales de gran influencia para su vida futura, sin prever todas las implicaciones de sus opciones de forma razonada y justificada (Bois-Reymond 1998). La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (Bois-Reymond y López, 2004). Al respecto, la red EGRIS (1998-2001) define las “trayectorias fallidas” como estructuras (políticas) que intentan y prometen llevar a los jóvenes a la integración social a través de la orientación, la educación, la formación y las políticas de bienestar y mercado laboral, pero de hecho reproducen o refuerzan los riesgos de exclusión social que sufre este colectivo. La investigación estudia los efectos de la incertidumbre y los riesgos que conllevan las transiciones juveniles en las sociedades europeas contemporáneas y sus implicaciones para las agendas de las políticas de transición nacionales y comunitarias (Walther, Stauber et al, 2002). Un punto de partida para el análisis es la distinción de cuatro grandes categorías de transiciones de la escuela al trabajo que difieren en cuanto al estatus, el nivel de cualificación y el grado de precariedad: trayectorias descualificadas, semicualificadas, cualificadas (especializadas y profesionales) y, finalmente, académicas. Aquellas que no entrañan éxito sistémico o satisfacción subjetiva deben ser consideradas como potencialmente fallidas. El éxito sin satisfacción puede llevar al abandono, mientras que la satisfacción sin éxito puede funcionar en el corto plazo, pero llevará a un indudable fracaso a medio o largo plazo (Walther, Stauber et al, 2002).

Son varias las caracterizaciones que se han hecho de los jóvenes que acudían a los PCPI (Vélaz de Medrano, 2004 y 2005; Aparisi, 1998). Se destaca la heterogeneidad de situaciones y el reciente fracaso sin motivo aparente que hacen que se incorporen al perfil de la educación compensatoria, dando lugar a lo que Eckert (2006) denomina “jóvenes insuficientemente formados”. Uceda (2006) recurre a tres pilares para explicar esta problemática: la desafiliación definida por Robert Castel (1997), que apunta a las rupturas en los procesos de socialización; la descalificación social de la que da razón Paugam (1997), explicando cómo quedan fuera de la esfera productiva franjas importantes de población; y la estigmatización definida por Goffman (1963). Diversos autores (Merino, García y Casal, 2006) ponen de manifiesto tres perfiles: Un primer perfil de jóvenes que, habiendo interiorizado la “ideología del don”, interpretan el fracaso escolar como un fracaso personal, pero tienen una valoración positiva de la formación escolar y la continuidad de su formación; un segundo perfil que expresan una actitud negativa hacia la escuela, con retraimiento y desafección a las acciones formativas; el tercer perfil, minoritario pero muy complejo de abordar, con desafección escolar y laboral, es decir, se trata jóvenes que reúnen formas de empleo no cualificado bajo condiciones de precariedad, intensidad, inseguridad y baja remuneración. En resumen, 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. Claudia Jacinto (2006) aborda cuestiones pertinentes para los jóvenes en situación de riesgo y nos muestra la posibilidad de estos de salir de los “circuitos cerrados”. Zacarés y Llinares (2006) señalan la necesidad de experiencias positivas, el desarrollo positivo de la identidad personal y el significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Aramendi, Vega y Etxeberria (2011) realizaron un estudio para describir y comparar las percepciones del alumnado en torno al funcionamiento de los PCPI, entre otros. De los testimonios que recogieron mediante entrevistas, señalan los investigadores, los alumnos no parecían estar demasiado contentos de su experiencia en la ESO. Sin embargo, las opiniones son más optimistas en cuanto a los PCPI. Los datos de este estudio reflejan la satisfacción de los estudiantes con los programas evaluados y, especialmente, con los PCPI.

De acuerdo con lo expuesto, conviene explicar en qué ha consistido nuestra investigación, qué sistema y técnicas se han desarrollado, la muestra del estudio y la aplicación de instrumentos.

5. Metodología general

Como señalamos, el objetivo general de esta investigación es considerar la disminución del fracaso y el abandono escolar por medio de los PCPI, medida preventiva que debe ser estudiada en profundidad. En relación a los datos personales facilitados por el alumnado, se ha pretendido conocer con mayor detalle su perfil, las cualidades personales que prevalecen (para poder identificar conductas deseables, fortalecerlas y/o mejorarlas) y detectar posibles anomalías en la caracterización que el alumnado hace de sí mismo, con la consecuencia de propiciar actuaciones al respecto que mejoren la actitud del alumnado. También se persigue detectar si existen diferencias en la percepción de la imagen personal del alumnado en cuanto a la elección de las distintas especialidades de los PCPI. En relación a los antecedentes escolares del alumnado se busca conocer la autonomía o falta de ella en relación a la toma de decisiones referentes a su futuro académico. Asimismo, se pretende detectar la frecuencia de casos de fracaso escolar y en qué nivel educativo se ve incrementada. En cuanto al desarrollo del programa, se quiere conocer la satisfacción mostrada por el alumnado en cuanto a la labor tutorial, dependiendo de la especialidad cursada. Finalmente se intenta entender qué metas son las que persigue el alumnado que cursa dichos estudios a corto o a medio/largo plazo.

Es preciso señalar la adopción del método descriptivo, desde el cual se hace una recogida de información significativa, fiable y útil sobre la realidad en contextos naturales. Esta investigación tiene una triple orientación, descriptiva, comparativa y evaluativa. Desde una perspectiva temporal, puede señalarse la elección de un diseño evolutivo de tipo transversal al seleccionar los sujetos. Por otro lado, y según el grado de abstracción, esta investigación se define aplicada y activa.

6. Población y muestra

El número de alumnos y alumnas encuestado asciende a un total de 59, que en relación a su diversidad se describen de acuerdo a las siguientes características socioculturales y económicas. La franja de edad media con la que cursan los programas es de 17 y 18 años (17,34), siendo la edad mínima exigida 14, en casos excepcionales, y 20 la edad máxima registrada, aunque en un número bajo de alumnos. Los alumnos se encuentran realizando sus

estudios en tres centros públicos de Educación Secundaria de la capital de Córdoba. El número de alumnos de cada centro es equiparable.

La muestra de estudiantes se encuentra cursando cinco especialidades distintas: Auxiliar de mantenimiento de vehículos (18,6%), auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas (23,7%), auxiliar de gestión administrativa (19,6%), auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones (15,3 %) y auxiliar de comercio y almacén (25,4%). Se trata, en todo caso, de que la muestra provenga de un número equilibrado de alumnos por especialidad.

7. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos el modelo CIPP de Stufflebeam (1987). Con este método no se trata solo de determinar si el programa es eficaz o no sino también de conocer cuáles son las partes del mismo que funcionan mejor o peor con el fin de optar por su ratificación, supresión o mejoramiento (Fernández, 1991). Para una recogida de datos que permita articular las decisiones sobre el conjunto o sobre alguna de las partes del programa, Stufflebeam propone tanto el empleo de técnicas basadas en la observación como las de tipo interrogativo (Castillo y Gento, 1995). Se ha elaborado un cuestionario en el que se abordan los diferentes ámbitos del modelo CIPP readaptado a las necesidades de este estudio.

El cuestionario presenta una estructura dividida en tres bloques: datos personales y de contexto, antecedentes escolares y desarrollo del PCPI. En el primero se recoge información relacionada con la descripción de la muestra. Se utilizan preguntas de respuesta cerrada y abierta y un diferencial semántico conceptual que aporta información relacionada con las características del alumno. El segundo bloque hace referencia a los motivos por los que el alumno se encuentra cursando un PCPI así como el número de veces que ha repetido y la etapa en la que lo ha hecho. Las preguntas son de respuesta cerrada. En cuanto a los motivos por los que el alumnado se encuentra cursando el programa, se solicita que señale tres motivos en orden de prioridad. En el tercer bloque se han elaborado preguntas relacionadas con el grado de satisfacción del alumnado a través de una escala tipo Likert de 5 grados de elección. Posteriormente se requiere información relativa a las expectativas del alumnado al finalizar el PCPI y se solicitan tres respuestas en orden de prioridad para acercarnos en mayor medida a las metas que el alumno tiene.

Para la elaboración de las cuestiones se han tomado como modelo cuestionarios validados por parte de la *Dirección General de Formación Profesional Ocupacional* y de los miembros del Grupo de Investigación *IDEA* de la Universidad de Sevilla, a través del *Proyecto Prometeo* y puestos en conocimiento de la comunidad escolar y científica por medio del portal de *e-Learning para la Formación Profesional Ocupacional (Proyecto Prometeo)*, bajo la dirección de Carlos Marcelo García. También se han tenido en cuenta instrucciones referentes a técnicas de evaluación de García Aretio (2008), de la CUED, la elección de una muestra representativa y la calidad metodológica del instrumento de evaluación (González López, 2006).

8. *Análisis de datos*

Para cada una de las dimensiones del cuestionario se alternan preguntas estructuradas con respuesta cerrada con otras de respuesta libre, de enumeración por orden de prioridad, escalas de tipo Likert con 5 y 3 grados de elección y un diferencial semántico. El cuestionario ha sido revisado por expertos pertenecientes a diferentes especialidades científicas. La validación del cuestionario ha consistido en la puntuación de valores de claridad, pertinencia, aportación de un posible formato alternativo y comentarios al respecto. Asimismo, se han aplicado pruebas de discriminación de datos y se ha obtenido la validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio. La fiabilidad del instrumento se ha hallado a través del análisis de constitución interna Alfa de Cronbach. En cuanto al análisis de datos, se ha realizado evaluando el funcionamiento de las variables de modo descriptivo, a través de medias aritméticas y de la desviación típica. Por otra parte, se han comparado medias entre grupos, de modo que se contrastasen las hipótesis planteadas y los valores predictivos, por medio de análisis de varianza de un factor, agrupando la muestra en función de su especialización.

9. *Resultados de la investigación*

En este apartado se recogen los resultados ofrecidos por el cuestionario, separados por bloques de acuerdo a la estructura del mismo para facilitar su comprensión, las consiguientes propuestas de intervención y futuras líneas de investigación.

BLOQUE I: PERSONALIDAD DEL ALUMNO

Una primera aproximación a los resultados del estudio se presenta en los datos de la tabla I, donde se expone la autovaloración que los integrantes del grupo muestral han efectuado en relación a cada uno de los ítems planteados en el cuestionario (ver tabla 1).

Tabla I. Autovaloración de las características personales

DICOTOMÍA CUALIDADES DEL ALUMNADO	Media	S	N
Afectado en sentimientos – estable emocionalmente	3,23	,682	57
Poco integrado - integrado	3,07	,884	57
Cohibido - emprendedor	3,04	,944	57
Reservado - abierto	3,00	,772	58
Sobrio - entusiasta	2,91	,892	57
Calmado - excitable	2,75	,714	57
Despreocupado - consciente	2,67	,970	57
Sensibilidad dura - sensible	2,25	,987	57
Sumiso - dominante	2,22	,992	58
Relajado - tenso	2,07	,961	57
Seguro - dubitativo	2,05	,833	57
Sereno - aprensivo	1,91	,714	57
Sociable - autosuficiente	1,88	,993	58

En primer lugar, se trata de un grupo bastante abierto, esto es, afectuoso, comunicativo y participativo. En una media significativa, los alumnos y alumnas se sienten emocionalmente estables, como se desprende de la media obtenida en esta característica, que es relativamente alta. Por otra parte, aunque en menor escala, el alumnado es algo excitable, levemente impaciente, exigente. Se trata de alumnos animados, impetuosos y entusiastas. En cuanto a la actitud juiciosa y consciente, o en contraposición, despreocupada, no existe tendencia hacia ningún extremo. Sí existen distinciones, sin embargo, en relación a la actitud cohibida o emprendedora, otorgando importancia a su actitud proactiva en cuanto a toma de decisiones y personalidades socialmente atrevidas. En relación a la sensibilidad y seguridad mostrada por los alumnos

en sus respuestas, estos son más bien realistas, confían en sí mismos y son activos, aunque no se muestran vigorosos en extremo. Destaca la preferencia de los alumnos y alumnas por afirmarse como personas apacibles, seguras y confiadas, del mismo modo que se identifican con actitudes sociables y atentas y se definen como buenos compañeros.

BLOQUE II: ANTECEDENTES ESCOLARES

En este apartado se presentan, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos acerca de las razones por las que el alumnado está cursando un PCPI a partir de la valoración de diversos motivos en orden de prioridad de uno a cuatro (de mayor a menor prioridad) que nos remiten a observar coincidencias y diferencias en las respuestas. Como refleja la siguiente tabla (tabla 2), donde las respuestas que el grupo muestral ha dado en cada uno de los ítems planteados presentan algunas similitudes.

Tabla 2: Motivos por los que el alumnado se encuentra cursando un PCPI

ACTITUDES DEL ALUMNADO	Media	S	N
Quiero seguir estudiando	1,66	,937	32
No iba a superar la ESO	1,97	1,098	30
Quiero hacer un ciclo formativo	2,03	,906	29
Me preparo para mi futuro profesional	2,41	1,181	29
No me lo he planteado antes	2,67	1,528	3
En la ESO no me prestaban atención	2,69	1,032	13
La ESO me aburría mucho	2,88	,993	17
Mis padres decidieron lo que debía hacer	3,00	,816	4
Quiero que se sientan orgullosos de mí	3,11	,937	19
El centro decidió cual era mi mejor opción	3,13	,835	8
No me gusta estudiar	3,16	,898	19

Un número muy elevado de alumnos ha afirmado *querer seguir estudiando* como la principal razón por la que se encuentran cursando estudios de PCPI, con una media de respuesta muy significativa, razón personal debida a motivaciones de superación individual en el ámbito académico. Destaca la unicidad de respuestas del alumnado que no pensaba que fuera a superar la ESO, al menos, de un modo convencional. La muestra no se encuentra capacitada,

desde su propia proyección, para superar los estudios básicos obligatorios, expresando limitaciones a nivel interno en el ámbito escolar.

En otro sentido, ponemos la atención en la opción formativa demandada a posteriori, siendo *hacer un ciclo formativo* uno de los motivos por los que el alumnado cursa el PCPI. Este alumnado se inclina de un modo notable hacia la formación profesional, y es una de las razones que más ha señalado en segundo orden. Son alumnos con miras a medio plazo, con deseos e intereses de adecuarse a las demandas profesionales y claramente identifican que su siguiente meta es formarse para el mundo laboral. Otros motivos señalados en menor coincidencia son la falta de planteamientos anteriores al respecto, la percepción de que en la ESO no les prestaban atención o el hecho de que en dichos estudios se aburrían mucho.

Llegados a este punto, pasamos a un tercer nivel de prioridad, en el que observamos respuestas en las que la decisión de cursar un PCPI no fue tomada exclusivamente por los alumnos sino condicionada por los padres o el centro. Se sitúa al mismo nivel el deseo de que se sientan orgullosos de ellos o el hecho de que no les gusta estudiar, si bien no se trataría de razones principales.

Tabla 3: *Veces que el alumnado ha repetido*

		Nº repeticiones primaria						Nº repeticiones secundaria					
		0		1		2		0		1		2	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
		26	44,1	32	54,2	1	1,7	5	8,5	34	57,6	20	33,9
% Total		44,1%		55,9%				8,5%		91,5%			
		% válido		97%		3%		% válido		63%		37%	

Por otro lado, la tabla 3 muestra cómo la cifra de alumnos que han repetido alguna vez en Educación Primaria asciende al 55,9 %, de los cuales, el 97% ha repetido una vez en esta etapa. Dato más importante es que el 91,5 % de los mismos repitió a lo largo de la Educación Secundaria, de los que el 63% repitió una vez y el 37% dos veces. Son cifras muy altas, sobre todo en la etapa de ESO, encontrándonos con antecedentes de fracaso a lo largo de la vida escolar.

BLOQUE III: DESARROLLO DEL PCPI

Para analizar el desarrollo del PCPI, resulta necesario conocer el grado de satisfacción manifestado por el alumnado de la muestra en relación a

una serie de ítems planteados. Para el registro de las respuestas obtenidas se ha elaborado la siguiente tabla (tabla 4), que refleja, a grandes rasgos, puntuaciones positivas.

Tabla 4: Grado de satisfacción alumnado PCPI

SATISFACCIÓN MOSTRADA POR EL ALUMNADO	Media	S	N
La labor tutorial y docente del/la tutor/a	3,85	1,271	59
El trabajo realizado por el profesorado	3,85	1,111	59
La formación práctica adquirida con el PCPI	3,76	1,261	59
La formación teórica adquirida con el PCPI	3,63	1,128	58
La formación en centros de trabajo	3,39	1,221	57

La satisfacción mostrada por el alumnado en general es alta, siendo 1 “nada satisfecho” y 5 “muy satisfecho”, con puntuaciones que oscilan desde 3,39 a 3,85. Entendemos que la clave del éxito académico es la motivación, independientemente de factores internos y/o sociales (Sáenz y Salvador, 1997). Un/a tutor/a que transmita sus inquietudes e intereses y su gusto por las materias es más efectivo.

A continuación procedemos a agrupar la muestra en función de su especialización (ver tabla 5). Tras la realización de un Análisis de Varianza para un Factor (n.s.=0.05) obtenemos los resultados que exponemos a continuación: la labor tutorial y docente del/la tutor/a obtiene índices muy elevados de satisfacción en la especialidad de Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones (F=2.939, p=0.029); el alumnado de esta especialidad, a su vez, es el que se siente más gratificado en relación al trabajo realizado por el profesorado (F=2.885, p=0.031); finalmente, son los alumnos de Auxiliar de Comercio y Almacén los que menos satisfacción muestran en relación a la formación en centros de trabajo (F=6.711, p=0.000).

Tabla 5: Análisis descriptivo grado de satisfacción por especialidades

ACTIVIDADES		VEH.	SOLD.	ADM.	ELECT.	COM.	TOTAL
La labor tutorial y docente del/la tutor/a	Media	3,91	4,29	3,90	4,44	3,00	3,85
	S	1,446	1,139	1,197	,726	1,254	1,271
El trabajo realizad por el profesorado	Media	3,64	4,36	3,70	4,44	3,27	3,85
	S	1,433	,929	1,059	,527	1,033	1,111
La formación práctica adquirida con el PCPI	Media	3,45	3,69	3,50	4,44	2,29	3,39
	S	1,508	,855	,707	,726	1,069	1,221

La formación teórica adquirida con el PCPI	Media	4,27	3,86	3,60	3,44	3,07	3,63
	S	,786	1,099	1,174	1,509	,884	1,128
La formación en centros de trabajo	Media	4,27	4,21	3,60	3,67	3,07	3,76
	S	1,348	1,051	1,075	1,658	,997	1,261

Por último, la tabla 6 despliega, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos en relación a las metas o expectativas que el alumnado tiene en cuanto a la finalización el PCPI que cursa, y que ha enumerado por orden de prioridad (de 1 a 4).

Tabla 6: Metas del alumnado al finalizar el PCPI

RELACIÓN DE METAS PLANTEADAS	Media	S	N
Me gustaría hacer un ciclo de grado medio	1,70	1,025	44
Quiero incorporarme al mundo laboral	2,19	,943	42
Quiero tener la ESO	2,20	,898	54
Quiero que se sientan orgullosos de mí	2,52	1,090	29
No lo he pensado aún	2,80	1,135	10
Quiero hacer carrera universitaria	2,80	1,304	5
Quiero ser útil para la sociedad	3,66	,614	29

El primer motivo se refiere a que a los estudiantes les gustaría hacer un ciclo de Grado Medio. En un segundo orden, los alumnos plantean su interés por incorporarse al mundo laboral seguido del deseo de tener la ESO y de que se sientan orgullosos de ellos. Como se aprecia, estos motivos cumplen con expectativas sociales y de adecuación a la norma: quieren tener los estudios obligatorios y quieren, a su vez, que su círculo próximo se sienta orgulloso de ellos. Son motivos que afectan a su propia proyección personal y repercuten en su inclusión social. Con una media cercana al tercer orden, encontramos que el alumnado no lo ha pensado aún y/o que quiere hacer una carrera universitaria, si bien el número que ha registrado estas respuestas no es relevante. Para finalizar esta cuestión, el alumnado ha mostrado en un tercer orden de prioridad la expectativa de ser útil para la sociedad. Se trata de una meta muy difusa, y aunque ha tenido bastantes repuestas, carece de la practicidad que el alumnado de los PCPI manifiesta querer alcanzar.

10. Conclusiones e implicaciones

Atendiendo a los datos personales del alumnado, se muestra cómo hay una percepción positiva en relación a sus cualidades y características, lo cual puede potenciar la satisfacción mostrada en cuanto a los PCPI. Estudios previos destacan que existe una percepción positiva del alumnado en relación a sus propias cualidades, aspecto que se ratifica. Merino, García y Casal (2006) daban cuenta de ello refiriéndonos los perfiles del alumnado. La respuesta muestra la necesidad de desarrollar actuaciones tutoriales que refuercen e incidan en distintos aspectos de la autoestima y proyección personal de los estudiantes, sobre todo si la interpretación del fracaso escolar es personal o expresa una actitud negativa hacia la escuela. Se confirma el hecho de querer seguir estudiando y/o hacer un ciclo formativo de Grado Medio como principales motivos de cursar un PCPI. Por otro lado, se ha demostrado la relación de repeticiones del alumnado que cursa un PCPI y la mayor probabilidad de que estas acontezcan en la etapa de Secundaria. En este sentido, se confirma el hecho de que el alumnado que cursa un PCPI ha presentado mayor número de repeticiones a lo largo de la ESO que de Primaria. Como escribió Piaget en 1972, “todo ser humano tiene derecho a estar situado, durante su formación, en un ambiente escolar tal que consiga elaborar hasta el fondo los instrumentos indispensables de adaptación que constituyen las operaciones de la lógica” (p. 15).

A la luz de los datos expuestos podemos afirmar que el funcionamiento y desarrollo de los PCPI se asienta en dos elementos básicos: el perfil del alumnado que lo cursa, la percepción que tenga de sí mismo, su vivencia relacionada con su trayectoria académica y, por otro lado, la capacidad de motivación del tutor. De acuerdo con Aramendi, Vega y Etxeberria (2011), parece necesario indagar con mayor profundidad en estos aspectos por medio de entrevistas semicerradas al alumnado y técnicas de observación directa. Estos datos ratifican lo que otras investigaciones que se han expuesto a lo largo del marco teórico han mostrado (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011; Bolívar y López, 2009; Merino, García y Casal, 2006; y Uceda, 2006). La labor tutorial ha sido bien valorada, aunque existen diferencias en cuanto a la especialidad cursada.

En segundo orden, estos resultados muestran expectativas inequívocas en el alumnado que hacen ineludible introducir prácticas de orientación laboral eficientes en la labor del profesorado. Sería preciso estudiar en profundidad cuáles son los programas y métodos de orientación más utilizados en el

momento para conocer su efectividad, por medio de entrevistas en profundidad al profesorado interviniente, a los tutores y a los tutores de prácticas que se asignan al alumnado durante las mismas.

Con la mirada ya en los recientes ciclos de FPB, y con los resultados obtenidos, se debe afrontar la complejidad de las situaciones de fracaso escolar y evitar los efectos estigmatizadores de los programas de segunda oportunidad. Un requisito indispensable sería evitar asociar un ciclo de FPB con un curso de formación específico y establecer una red o un servicio en el que los diferentes módulos del programa se puedan llevar a cabo en diferentes instituciones y con públicos variados donde los institutos de Secundaria tengan un papel esencial, no solo de meros derivadores de alumnos a los que no pueden dar respuesta.

Atendiendo al análisis y estudio presente, y al ciclo de FPB, la LOMCE señala necesario reducir la tasa de abandono temprano de la educación y la formación y mejorar la empleabilidad de los estudiantes impulsando la Formación Profesional, la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la imbricación en el proceso formativo de las empresas y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. Se ha creado un nuevo título, se han modificado las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde esta hacia la de Grado Superior, y se amplían las competencias básicas. Siguiendo a Edgar Morin (1999), ante cambios tan continuados será oportuno plantear una reforma de pensamiento paradigmática y no programática para enfrentarnos a la educación del futuro y a la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes y las realidades cada vez más polidisciplinadas, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias.

REFERENCIAS

- ABDALA, E. (2006b). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- ALVES, N., CANARIO, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169, 981-1010.
- ARAMENDI, P., VEGA, A., ETXEBERRIA, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356 (Septiembre-diciembre 2011), 185-209. [Documento en línea: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_08.pdf [Consulta: 2016, febrero 16].

- APARISI, J. ET AL. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.
- BECK, U. (1992). *Risk Society*. Londres: Sage.
- BOLÍVAR, A. (2009). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78. [Documento en línea] Disponible: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf> [Consulta: 2016, febrero 16].
- CASTEL, R. (1997). *Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTILLO, S., GENTO, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L.M., *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 157.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 106, 4/05/2006.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2007). *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, 08/08/2007, 15-24.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 147 de 20 de junio de 2002, 22437 – 22442.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE 295, 10/12/2013.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. [Documento en línea] Disponible: <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109> [Consulta: 2016, febrero 16].
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DU BOIS-REYMOND, M., LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- DU BOIS-REYMOND, M. (1998). I don't want to commit myself yet. Young people's

- life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79.
- ECHETA, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quién bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18 (noviembre 2011), 117-128.
- 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 (Septiembre-diciembre 2006), 35-55.
- EGRIS (2001). Misleading trajectories - transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1), 101-118.
- ESCUADERO, C.; MOREIRA, M. A. ET AL. (2009). A research on undergraduate students' conceptualizations of physics notions related to non-sliding rotational motion. *Lat. Am. J. Phys. Educ. (LAJPE)*, 3 (1), 1-8.
- EURYDICE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- FERNÁNDEZ, C. (1991). *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas.
- GARCÍA AREITO, L. (2008). *Algunas técnicas de evaluación*. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia: Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2006). La evaluación y los procesos de mejora de la calidad de los procesos de comunicación. *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 27 (2006), 199-203.
- GOFFMAN, E. (1986) [Ed. original 1963]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACINTO, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad. Documento básico, *II Foro Latinoamericano de Educación "La escuela media. Realidades y desafíos"*, Buenos Aires: Santillana.
- MARCELO, C. (dir.). *Proyecto Prometeus. Portal Andaluz de E-Learning y Formación para el Empleo*. [Documento en línea] Disponible en: http://prometeo3.us.es/publico/jsp/herramientas/MS_30.html [Consulta: 2016, febrero 16].
- MARHUENDA, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- MERINO, R., GARCÍA, M., ET AL (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.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac> [Consulta: 2016, febrero 16].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Datos y Cifras. Curso escolar 2015/2016. Estadística*

- de las Enseñanzas no universitarias*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Las cifras de la Educación en España. Curso 2013-2014 (Edición 2016)*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- MØRCH, S. (1999). Informal learning and social contexts. En A. Walther and B. Stauber (eds), *Lifelong Learning in Europe, Vol II: Differences and divisions*, Tübingen: Neuling, 145-171.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- PAUGAM S. (1997). *La Disqualification Sociale*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. (1972). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- PRATS, J., RAVENTÓS, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* Barcelona, Fundación «La Caixa». [Documento en línea] Disponible en: https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol18_es.pdf [Consulta: 2016, febrero 16].
- SÁENZ, O., SALVADOR, F. (1997). *Enseñanza secundaria. Currículo y organización*. Alcoy: Marfil.
- SUBIRATS J. (dir.) (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Colección de estudios sociales*, 16. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- STUFFLEBEAM, D. L., SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TEZANOS, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis (11-54). En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema.
- UCEDA, X. (2006). Precariedad social y familiar: Políticas integradas desde el nivel territorial (209-271). En A. LÓPEZ et al. (coords.) (2006), *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia, Consorci Pactem Nord.
- VÉLAZ DE MENDRANO, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Ponencia presentada en el *Seminario sobre Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria*, celebrado en Zaragoza el 29 de octubre de 2004. [Documento en línea] Disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf [Consulta: 2016, febrero 16].
- VINKEN, H. (2003). Civic socialisation in late modernity’. Papel de trabajo de la sección de Sociología. *German Sociological Association*, febrero 20-22, 2003 en Berlin.
- WALTHER, A., STAUBER, B. et al (eds) (2002). *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe?*. Opladen: Leske+Budrich.
- ZACARÉS, J. J., 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.