

Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado

Secondary Education Programmes Tackling Diversity from the Students' Perspective: Comparative Study

Pedro Aramendi Jáuregui

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, Guipúzcoa, España.

Amando Vega Fuente

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, Guipúzcoa, España.

Karlos Santiago Etxeberria

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación. San Sebastián, Guipúzcoa, España.

Resumen

España tiene actualmente una de las tasas más altas de fracaso escolar de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Esta etapa va desenganchando al alumnado según van transcurriendo los cursos. La motivación de los estudiantes desciende paulatinamente y esta falta de implicación puede convertirse en la antesala de la desvinculación social. El objetivo de esta investigación es describir y comparar las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC).

El estudio se ha realizado en varias etapas: una fase extensiva de recogida de información mediante cuestionarios, una fase intensiva desarrollada por medio de entrevistas en profundidad y, finalmente, una fase integradora en la que se realizan propuestas de mejora. En la parte cuantitativa del estudio han participado 262 alumnos y alumnas pertenecientes a 24 centros

educativos y en la parte cualitativa se han realizado 24 entrevistas grupales con el alumnado de los dos programas.

Los resultados de la investigación indican que estos programas ofrecen una alternativa interesante para el alumnado que no ha conseguido promocionar adecuadamente en la Educación Secundaria Obligatoria. El buen funcionamiento de ambos programas está relacionado con la sensibilización del docente respecto al currículo, con el apoyo y la orientación de los estudiantes y con la metodología de enseñanza que impulsa la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, las demostraciones del docente y la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase. Los datos del estudio invitan a la reflexión sobre las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria, el desarrollo del currículo, el funcionamiento y diseño organizativo de los centros y la respuesta dada al alumnado con problemas de adaptación en esta etapa educativa.

Palabras clave: fracaso escolar, adolescencia, atención a la diversidad, diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, inserción social y laboral.

Abstract

Spain currently has one of the highest secondary school drop-out rates in the European Union. This stage lets students slip away as they go through the school. Student motivation drops progressively and this lack of implication can lead to the beginnings of social disengagement. The aim of this research is to describe and compare students' perceptions on how the Initial Professional Qualification Programmes (PCPI) and the Curricular Diversification Programmes (PDC) work.

The study process has been carried out in several stages: an extensive information collection phase using questionnaires, an intensive phase developed by means of in-depth interviews and finally an integrating and proposal-making phase. A total of 262 students from 24 schools took part in the quantitative part of the study, and 24 group interviews took place in the qualitative part involving students from both programmes.

The research results indicate that these programmes offer an interesting alternative for students that have not moved up Compulsory Secondary Education appropriately. For both programmes to operate correctly, awareness must be raised among the teaching staff concerning the curriculum, with support and guidance from the students and using a teaching methodology that promotes the use of what is being learnt, making connections with everyday life, offering practical activities, resolving cases and problems, teacher demonstrations and giving students a certain amount of freedom in class. The study data invite us to consider the purposes of Compulsory Secondary Education, curriculum development, how schools work and their organisational design and the response provided for students with problems adapting to this educational stage.

Key words: school drop-out rate, adolescence, tackling diversity, curricular diversification, initial professional qualification programmes, social and work insertion.

Introducción

La finalidad primordial del sistema educativo es hacer que la persona desarrolle las competencias adecuadas para lograr su plena integración en la sociedad. Debe formar ciudadanos competentes en las diferentes facetas de la vida (afectiva, cultural, laboral y social). El concepto de desarrollo integral que propone el Decreto 175/2007 del Gobierno Vasco recoge las competencias esenciales para la inserción plena del alumnado en la sociedad. Los grandes ejes referenciales para una educación integral, en los ámbitos personal, familiar, sociocultural, académico y profesional se concretan en aprender a vivir de manera responsable y autónoma, aprender a aprender y a pensar de forma crítica, aprender a comunicarse, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como persona y aprender a hacer y a emprender.

Las capacidades humanas son el referente que se debe tener en consideración a la hora de definir los objetivos de la educación integral. Las necesidades de los adolescentes y de la sociedad actual determinan el capital formativo básico que cada alumno debe obtener al finalizar la educación obligatoria. Las propuestas curriculares autonómicas emanadas de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) constituyen propuestas de máximos para enseñar qué conocimientos básicos no se deben dejar de aprender.

Esta circunstancia nos lleva a reflexionar sobre qué educación debe ser considerada imprescindible, debe garantizarse a todas las personas como uno de sus derechos básicos y, en consecuencia, debe ser adquirida por todo estudiante para su integración en la sociedad (Escudero, 2005). Sin embargo, los resultados obtenidos por el sistema educativo español en este ámbito no son los deseados. España tiene una de las tasas de fracaso escolar más altas de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Roca (2010) afirma que, a comienzos de este siglo, la tasa de abandono temprano de los estudios en España se situaba ya muy próxima al 30% mientras que en la Unión Europea la cifra rondaba el 17%. Estos últimos años los porcentajes de la UE han experimentado un ligero descenso (15%), mientras que en España han permanecido constantes.

¿Qué factores llevan al fracaso y al abandono escolar? Más allá de los factores predictivos de riesgo como la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, la familia de inmigrantes, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, el tipo de escuela, la ubicación geográfica, la falta de apoyo social y otros, habrá que tener en cuenta, como señalan Serna, Yubero y Larrañaga (2008), que los factores socioculturales y las variables psicosociales (motivación de logro y expectativas del estudiante) influyen de manera

significativa en el rendimiento académico. El fracaso escolar es un elemento reproductor de los problemas sociales que contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales.

La educación básica debe responder a las necesidades de todo el alumnado y suscitar, al mismo tiempo, el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1996). Para ello, debe hacer más atractivas sus propuestas curriculares, otorgar más autonomía a los centros educativos y profundizar en la orientación y en la respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado. De lo contrario, se corre el riesgo de que aumenten, aún más, las tasas de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria y, en consecuencia, crezca también el número de jóvenes en riesgo de exclusión social.

Funcionamiento actual de la Educación Secundaria Obligatoria

La ESO está catalogada como una etapa compleja por los muchachos que no han obtenido el título de graduado de Educación secundaria. Las razones que alegan son diversas. En algunas ocasiones, los docentes manifiestan una falta de capacidad alarmante para dar respuesta a la delicada situación de algunos estudiantes. Por otro lado, en los procesos de enseñanza desarrollados en el aula predomina la transmisión de conocimientos sobre el aprendizaje activo y significativo. Esta situación provoca que el alumnado se aburra en clase. Lo expresan con claridad los estudiantes de los programas de cualificación profesional inicial¹: «Los estudios eran muy aburridos en la ESO, mucho libro y muchas horas de clase, pero lo que se aprendía no servía para casi nada. Los profesores pasaban de mí y tuve problemas con ellos» (Vega y Aramendi, 2010, p. 13).

La ESO se está convirtiendo en una etapa que desengancha al alumnado según pasan los cursos. Al no conseguir darles a los estudiantes una respuesta motivadora y atrayente, surge el aburrimiento y la falta de implicación. Este desenganche escolar es el primer paso de la desvinculación con la sociedad (Rué, 2006).

Esta etapa se caracteriza por la compartimentalización curricular (González, Méndez y Rodríguez, 2009), la metodología transmisora apoyada en la exposición oral del profesor y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad del alumnado, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje, la escasa apertura al entorno, la baja participación de las administraciones locales y las organizaciones no formales en la educación, la evaluación basada en la memorización

⁽¹⁾ La investigación La atención a la diversidad: análisis de la realidad de los centros de secundaria (ehu 09/05) ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco.

de datos y en la comparación entre centros y sistemas educativos y la limitada autonomía en la gestión de recursos humanos y en la organización de los equipos directivos. Quizás, el propio funcionamiento de la ESO está fomentando que la falta de adaptación de una parte del alumnado y del profesorado sea cada día mayor. Las características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente pueden convertirse en una fuente de malestar (Escudero, 2009).

La cultura curricular que transmite la escuela es, por otra parte, elitista, urbana y autóctona, pues prima los modelos de vida de la clase media y alta, y el lenguaje de los ricos (Guarro, 2005). Esta cultura se refleja en los siguientes aspectos:

- Mayor peso de los «saberes sobre» (contenidos conceptuales) frente a las destrezas y a las habilidades (contenidos procedimentales).
- Predominio de la palabra sobre la acción.
- Protagonismo de la terminología y del léxico (nombrar, definir, clasificar).
- Excesiva abstracción de los contenidos.
- Artificialidad de los problemas y de los ejercicios escolares.
- Importancia de los escritos literarios frente a otro tipo de textos.
- Excesivo peso de las normas literarias y estilísticas, desde el comienzo de la escolarización.

La escasa sensibilización y capacitación de los docentes de secundaria en el área psicopedagógica es otro *handicap* que se debe tener en consideración. El profesorado, en general, posee una aceptable formación en la materia que imparte. Sin embargo, su capacitación en aspectos relativos a la orientación deja bastante que desear. Esto hace que se preocupe más por impartir conocimientos que por ayudar y apoyar al joven en su desarrollo vital. Según Pedró (2008), España es el país con una cifra más baja de horas de contacto entre el profesorado-tutor y el alumnado después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega y Reino Unido. La tutoría, sin embargo, debe ser un espacio de encuentro genuinamente humano (García, 2006). Y por esto la definición del perfil del profesorado es fundamental, ya que el docente debe asumir el papel de educador y guía de los adolescentes en su tránsito hacia la vida adulta (Cobacho y Pons, 2006).

Este es un tema preocupante si se pretende fomentar el desarrollo integral del alumnado. En su preámbulo, la LOE (2006) recalca la importancia de lograr el éxito escolar de todos los jóvenes en la enseñanza obligatoria: «Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la infor-

mación y el conocimiento para el desarrollo económico y social». Pero este objetivo no se puede conseguir a golpe de decreto o agrupando al alumnado en función de sus necesidades (González, Méndez y Rodríguez, 2009). La clave está en qué y cómo se les enseña para que lleguen a dominar los conocimientos básicos de la educación obligatoria y de qué manera se los orienta para que construyan su propia transición a la vida adulta (Parrilla, Gallego y Morfiña, 2010).

Los centros escolares deben, pues, promover medidas curriculares, organizativas y orientadoras que permitan motivar al alumnado y mejorar su nivel formativo de manera progresiva. Y los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC), impulsados por la LOE (2006) en el ámbito estatal y por el Decreto 175/2007 del Departamento de Educación en el País Vasco a nivel autonómico, pueden ser alternativas interesantes para mejorar la formación básica y profesional del alumnado que ha experimentado serias dificultades en la ESO.

Los programas de cualificación profesional inicial y los programas de diversificación curricular

Durante las últimas dos décadas, las diferentes leyes orgánicas y autonómicas han promulgado medidas para responder de manera adecuada a las necesidades del alumnado. La LOE (2006) en el artículo 27.2 menciona los programas de diversificación curricular:

«Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación». Aunque el alumno presenta un desfase curricular leve se muestra motivado para trabajar. Obtiene la titulación de graduado de ESO o un certificado de los cursos superados.

Asimismo, en el artículo 30.2 hace referencia a los PCPI:

«El objetivo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competen-

cias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas». El alumno presenta un desfase curricular importante, desmotivación hacia el aprendizaje y rechazo escolar. Una vez superado el programa obtiene un certificado de iniciación profesional y tiene la posibilidad de obtener el graduado de ESO en los centros de Educación Permanente de Adultos.

Esta normativa queda matizada por la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Se modifica el apartado 1 del artículo 30 de la LOE, que queda redactado en los siguientes términos:

1. Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de 15 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, para el que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa. Para acceder a estos Programas se requerirá el acuerdo del alumnado y de sus padres o tutores.

A la legislación estatal se debe añadir la abundante y prolija normativa desarrollada en el País Vasco, no exenta de medidas, opciones y casuísticas diferentes. El currículo vasco (Decreto 175/2007), en su artículo 27.1, afirma que en el marco que establezca el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, los centros podrán organizar programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y las competencias básicas de la etapa y el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En el caso del alumnado con grandes discapacidades se les asigna a las aulas de aprendizaje de tareas.

Las cifras del fracaso escolar en España van en aumento. Esta situación es motivo más que suficiente para que la administración reflexione sobre las finalidades de la ESO y, en concreto, sobre la respuesta que se le debe dar al alumnado con serios problemas de adaptación a esta etapa educativa.

En el caso del País Vasco los resultados obtenidos con la primera promoción de alumnado de los PCPI que ha finalizado sus estudios en el curso 2009-10, han sido esperanzado-

res: el 75% de los estudiantes de segundo curso ha obtenido la certificación del programa, el 42% de los presentados a las pruebas de acceso a curso formativo de grado medio las ha superado, aunque solo suponen el 7% del total. El 27,6% del alumnado de segundo curso de PCPI ha obtenido el graduado de Educación secundaria (Granja, 2010).

Planteamiento de la investigación

Objetivos de la investigación

El estudio ha pretendido describir y comparar las percepciones del alumnado en torno al funcionamiento de los PDC y los PCPI.

Se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Describir y valorar las características de los programas de atención a la diversidad (PDC y PCPI) desarrollados en el País Vasco desde el ámbito curricular.
- Conocer las percepciones del alumnado de los PCPI y los PDC en relación con el rol desarrollado por el profesorado.
- Conocer las percepciones del alumnado sobre la organización y el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad desarrollados en el País Vasco.
- Aportar sugerencias de mejora para el abordaje del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria.

Por cuestiones de espacio se va a incidir fundamentalmente en el análisis de los resultados relacionados con el segundo objetivo.

Diseño de la investigación

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases:

- Fase de exploración inicial: se realizaron siete entrevistas a los estudiantes para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.

- Fase extensiva: se recogió información mediante un cuestionario administrado al alumnado. Este estudio es de tipo cuantitativo y *ex post facto* y tiene por objeto describir y comparar los procesos curriculares, organizativos y de la orientación desarrollados en los PDC y los PCPI.
- Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes acerca del problema estudiado; para ello se utilizaron entrevistas en profundidad. Esta fase es la continuación de la parte cuantitativa y tiene por propósito profundizar, mediante entrevistas, en aspectos concretos del fenómeno estudiado. Se combinan ambas perspectivas para conformar una conveniente compatibilidad y lograr una visión holística de la realidad (Cohen, Manion y Morrison, 2000).
- Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se realizaron propuestas de mejora para el abordaje del fracaso escolar en la educación obligatoria.

Dimensiones del estudio

A la hora de seleccionar las dimensiones de la investigación se han tenido en cuenta las conclusiones de anteriores estudios realizados por los autores (Vega y Aramendi, 2009, 2010) en los que se puso de manifiesto la importancia de analizar las dimensiones curriculares y organizativas de estos programas. Los principales ámbitos de la investigación se han clasificado en las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación: características de la muestra de la investigación (sexo, edad y provincia).
- Conocimientos impartidos en el aula: saberes relacionados con el área cognitiva, de la salud, afectiva, comunicativa y de inserción sociolaboral.
- Estrategias de enseñanza: vinculadas con la exposición de temas y aquellas orientadas hacia la indagación y el descubrimiento.
- Actividades desarrolladas en clase: orientación teórica, práctica, sistemática y creativa de las tareas realizadas por el alumnado.
- Papel del profesorado: en relación con el currículo, la organización del aula y la orientación del alumnado.
- Funcionamiento del aula: ambiente de clase, modo de enseñanza de los docentes, atención dispensada al alumnado, utilidad, interés y practicidad de los aprendizajes, recursos existentes y motivación de los estudiantes.

Las dimensiones se han puesto en funcionamiento en un cuestionario construido ad hoc, de tipo Likert y en un guion de entrevista.

Estrategias de recogida de información

La información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas.

- **Cuestionario.** Para diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema, se han realizado siete entrevistas al alumnado de cuatro centros (dos centros de PCPI y otros dos de PDC). Los estudiantes fueron seleccionados por sus respectivos tutores. Se ha llevado a cabo una prueba piloto con ocho estudiantes de dos centros no participantes en este estudio. A partir de esta prueba, se modificó la redacción de nueve ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba. Esta fue validada por expertos de la Universidad del País Vasco y por profesionales que investigan este tema. El cuestionario final contiene 166 ítems y fue administrado entre los meses de enero y mayo de 2010.

El cuestionario ha recogido diferentes variables correspondientes a cada dimensión, tal como se refleja en la siguiente tabla:

TABLA I. Dimensiones del cuestionario del alumnado

Dimensiones
<ul style="list-style-type: none">• Datos de identificación: sexo, edad, provincia.• Conocimientos impartidos en el aula: cultura general (Sociales, Matemáticas...), consulta de información, sentirse a gusto consigo mismo, vivir de manera sana, respeto a la naturaleza, utilización de maquinaria y tecnología, idiomas, respeto a las personas, resolver problemas.• Estrategias de enseñanza: métodos expositivos e indagadores.• Actividades desarrolladas en clase: exposición oral del docente, prácticas con ordenadores y maquinaria, resolución de casos y problemas, visionado de vídeos, debates, lectura y resumen, realizar proyectos, estudiar, trabajo individual y en equipo.• Rol del profesorado en el aula: ámbito del currículo, orientación y tutoría, y organización del aula.• Funcionamiento óptimo del aula: clima y ambiente, enseñanza, relaciones, aprendizaje, recursos y motivación del alumnado.

Los miembros del equipo de investigación, mediante visita al centro, distribuyeron los cuestionarios y estos fueron devueltos por correo postal.

- **Entrevista grupal:** se han realizado 24 entrevistas semiestructuradas con el alumnado y en varias ocasiones se han realizado consultas sobre las mismas dimensiones del estudio con el objeto de triangular las informaciones.

En la siguiente tabla puede observarse el guion inicial utilizado en las entrevistas estructuradas.

TABLA II. Guion de entrevista para el alumnado

Categoría
<ul style="list-style-type: none">• Presentación.• Qué se enseña en los PDC-PCPI.• Cómo se aprende en los PDC-PCPI.•Cuál es el rol del docente: currículo, orientación, organización.• Cómo funciona la clase.• Propuestas de mejora.• Otros.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de junio y octubre de 2010.

Participantes en el estudio

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en los institutos de ESO con PDC autorizados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, con un índice más elevado de fracaso escolar y en aulas de los PCPI. Existen en la comunidad autónoma 75 PCPI con un total de 4.430 alumnos. Por el tipo de centro en que se encuentran escolarizados tenemos la siguiente distribución en el curso 2009-10: el 47,6% estaban escolarizados en centros dependientes de ayuntamientos, el 29% en entidades privadas, el 18,2% en centros privados concertados y el 5,2% en centros públicos dependientes del Departamento de Educación. En cuanto a las edades de los estudiantes de primer curso, el alumnado de 15 años representa el 8%, el de 16 años el 51%, el de 17 años el 28% y el alumnado de 18 años el 13,5%. En segundo curso el alumnado de 16 años representa el 8%, el de 17 años representa el 55%, el de 18 años representa el 25%, el de más de 18 años representa el 12%. Las mujeres representan el 27% del total y el alumnado inmigrante el 30% (Granja, 2010).

Se seleccionaron ocho centros por cada capital de provincia (cuatro institutos con ESO y PDC y cuatro PCPI que acogen alumnado de los institutos elegidos). Los centros

fueron seleccionados según los datos y recomendaciones de la inspección educativa (muestreo intencional).

Se distribuyeron 480 cuestionarios (a 20 estudiantes por cada centro, diez de primer curso y otros tantos de segundo seleccionados al azar) y contestaron a la prueba 262 alumnos y alumnas (54,5%). La mortalidad se debió fundamentalmente a la negativa a contestar el cuestionario por parte del alumnado (falta de tiempo, escaso interés...). Se realizaron, por otra parte, 24 entrevistas grupales en las que participaron 72 estudiantes. Tomaron parte tres estudiantes en cada entrevista por cuestiones de operatividad (concentración de los participantes, menos interrupciones...).

TABLA III. Fase de recogida de información

Capital	Cuestionarios	Entrevistas
Zona San Sebastián	160	8
Zona Bilbao	160	8
Zona Vitoria	160	8
Total enviados	480	
Total recibidos/realizados Porcentaje	262 (54,5%)	24

En la muestra seleccionada han participado 24 centros educativos de secundaria. El alumnado consultado tiene 15 años (10,7%), 16 años (44,3%), 17 años (35,1%) y 18 años (9,9%). El 66,7% son chicos y el 33,3% son chicas. El 97,5% piensa que logrará el graduado de Educación Secundaria.

Análisis de datos

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 17.0 e ITEMAN con los que se realizaron diversos análisis estadísticos (promedios, diferencias de medias-prueba *t* de Student y correlaciones Tau-b de Kendall). El nivel de significatividad aplicado es del 0.05.

La fiabilidad de cuestionario es de 0.889 (Alfa de Cronbach). Al finalizar la recogida de información se ha procedido al análisis intensivo de los datos de acuerdo con el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

- Fase 1. Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.

- Fase 2. Organización de la información.
- Fase 3. Análisis e interpretación de los resultados.

Para seleccionar las categorías se ha desarrollado un proceso mixto, inductivo y deductivo. Se han planteado a priori una serie de categorías tomando como base la revisión bibliográfica (en las dimensiones del estudio) y la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se han ido ajustando las categorías a las informaciones recogidas en las entrevistas grupales (procedimiento inductivo). Las entrevistas se han analizado mediante el programa de tratamiento de datos ANSWR versión 6.4.

Durante la investigación se han experimentado algunas limitaciones que han obstaculizado el proceso. La comunicación con las direcciones de los centros no ha sido demasiado fluida y el escaso interés de algunos estudiantes ha mermado la participación.

En general, la respuesta de los centros participantes en el estudio ha sido satisfactoria. Por cuestiones de ética de la investigación, y para agradecer su compromiso, se les ha enviado un informe del estudio.

Resultados

La exposición de resultados se ha estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se describe y compara el funcionamiento de los PDC y los PCPI desde la percepción de los estudiantes y, posteriormente, se analizan los factores que influyen en el buen funcionamiento de estos programas de atención a la diversidad en el País Vasco. Para ello se van a exponer los promedios en variables relacionadas con el currículo, la organización y la orientación educativa y la comparación de medias entre ellas. La escala utilizada oscila entre un punto (poco, mal) y cuatro puntos (mucho, bien).

¿Qué opina el alumnado sobre el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad? Para contestar a esta cuestión se ha demandado información sobre las mismas variables al alumnado que cursa PDC y PCPI. En las siguientes páginas se exponen las percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje de conocimientos, las estrategias y actividades de enseñanza desarrolladas en el aula, el rol desempeñado por el docente y el funcionamiento y la organización del aula en ambos programas.

Conocimientos impartidos en ambos programas

Las percepciones del alumnado sobre los conocimientos impartidos nos indican que en los programas de diversificación se les aportan más conocimientos de cultura general que en los PDC, les enseñan a sentirse a gusto consigo mismos, a vivir de manera sana y saludable y a resolver sus problemas. En los PDC les enseñan más conocimientos de idiomas que en los PCPI.

TABLA IV. Conocimientos impartidos en ambos programas

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
6. Me enseñan conocimientos de cultura general (Sociales, Matemáticas...).	3.41	3.19	0.026
8. Me enseñan a buscar y consultar información sobre diversos temas.	2.96	3.09	0.281
10. Me enseñan a sentirme a gusto conmigo mismo.	3.49	2.94	0.000
12. Me enseñan a vivir de manera sana y saludable.	3.12	2.60	0.000
14. Me enseñan a respetar la naturaleza y el medio ambiente.	2.68	2.86	0.157
16. Me enseñan a utilizar ordenadores, máquinas, instrumentos, aparatos...	3.14	2.93	0.106
18. Me enseñan idiomas (euskera, castellano, inglés...).	2.84	3.15	0.017
20. Me enseñan a respetar a las personas.	3.50	3.33	0.104
22. Me enseñan a resolver mis problemas.	3.41	2.83	0.000

Entre los muchos testimonios recogidos en las entrevistas se han seleccionado algunos que reflejan las opiniones de los estudiantes sobre estos temas. No parecen estar demasiado contentos de su experiencia en la ESO:

En la ESO me aburría mucho. Me sentía un bicho raro, no hacía nada. A la primera que me despistaba los profesores me mandaban a la calle. Me llevaba mal con ellos y tuvimos algunos malos rollos.

Sin embargo, las opiniones son más optimistas en los PCPI:

El taller es distinto. Cada uno tiene su cabina, su trabajo y cada uno sabe lo que tiene que hacer. Tengo mi plan. Además te das cuenta que te has *currao* un baño tú solito. He hecho un buen trabajo y eso me gusta. Te quedas bien contigo mismo. Cuando terminamos el trabajo la gente se siente satisfecha. Nosotros curramos en serio.

Estrategias de enseñanza

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas en estos programas, como se puede observar en la Tabla V, el alumnado cree que en los PCPI se trabaja con más creatividad que en los PDC, existe más libertad, tienen la posibilidad de cambiar de actividad, se trabajan tareas prácticas, lo que se aprende se relaciona con la realidad, se explican los temas y se realizan ejercicios prácticos, se planifica el trabajo, les gustan las asignaturas, les parecen útiles, se tiene la posibilidad de elegir tareas, aprenden a «moverse» por la vida, el profesorado les explica adecuadamente los conocimientos, los ayuda cuando no entienden algo y se interesa por ellos e intenta comprenderlos. Las diferencias entre los PCPI y PDC en estas variables son significativas.

TABLA V. Estrategias de enseñanza

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
24. En este centro puedo sacarme el graduado fácilmente.	3.12	3.23	0.277
26. Se hacen bastantes cosas nuevas en clase.	3.31	2.69	0.000
28. Las actividades que se realizan en clase son creativas.	3.12	2.83	0.007
30. Trabajamos de forma libre en clase; los/las profesores/as no nos dan la lata.	2.82	2.27	0.000
32. En clase podemos cambiar de tarea e inventar nuevos trabajos.	3.05	2.25	0.000
34. Se realizan muchos trabajos prácticos en clase.	3.43	2.73	0.000
36. Trabajamos técnicas para aprender cosas prácticas.	3.51	2.63	0.000
38. Lo que aprendemos se relaciona con la vida real.	3.70	2.98	0.000
40. El/La profesor/a nos dice para qué sirve (para qué vale) lo que se aprende.	3.63	3.10	0.000
42. El/La profesor/a nos explica un tema y luego practicamos en clase.	3.50	3.27	0.020
44. El/La profesor/a nos dice que pensemos las tareas antes de hacerlas.	3.41	3.38	0.805
46. Corregimos las prácticas y ejercicios para saber si están bien hechos.	3.53	3.47	0.566
48. Antes de comenzar a trabajar planificamos las tareas.	3.17	2.72	0.000
50. Antes de comenzar a trabajar planificamos cómo vamos a hacer los trabajos.	3.13	2.76	0.002
52. El/La profesor/a nos hace repasar y comprobar el trabajo que realizamos.	3.08	2.98	0.425
54. El/La profesor/a no nos deja hablar en clase, estamos mucho tiempo callados.	2.28	2.60	0.019
56. El/La profesor/a pasa mucho tiempo explicando temas.	2.77	3.22	0.000
58. El/La profesor/a nos explica bastantes conceptos teóricos.	3.00	3.05	0.627
60. Lo que se enseña en clase es muy general y teórico.	2.81	2.72	0.435

62. Utilizamos bastante los libros e Internet para estudiar.	2.14	2.34	0.107
64. En general me gustan las asignaturas.	3.03	2.58	0.001
66. Existen demasiadas asignaturas.	2.39	2.47	0.594
68. Las asignaturas son muy útiles.	3.49	2.61	0.000
70. Trabajamos sobre temas que elegimos nosotros.	2.43	1.75	0.000
72. Aprendo cómo «moverme» en la vida.	3.43	2.45	0.000
74. Nos dicen para qué sirve lo que aprendemos.	3.31	2.91	0.000
76. El profesorado me pregunta si he entendido lo que ha explicado.	3.50	3.32	0.102
78. El profesorado me ayuda cuando no entiendo un tema.	3.70	3.40	0.000
80. El profesorado intenta comprenderme, se interesa por mí.	3.43	3.09	0.002
82. El profesorado me ayuda a estudiar y a mejorar.	3.39	3.20	0.070
84. Repasamos los trabajos y ejercicios si no los entendemos bien.	3.10	3.23	0.243

Según las percepciones del alumnado, en los PDC se obtienen puntuaciones más elevadas y significativas que en los PCPI en las siguientes variables: el profesorado no les deja hablar en clase, están mucho tiempo callados y el profesor pasa mucho tiempo explicando temas.

Los estudiantes de los PCPI se muestran bastante satisfechos con la forma de trabajar en estos centros y sobre todo con los docentes:

Esto ha sido lo mejor que me ha pasado en mi vida. Te lo juro. Los profesores también ayudan mucho. Son más como nosotros, son «uno más». Son educados, más flexibles, dispuestos a ayudarte, te hablan de otra manera, son más compañeros, te dan más confianza. En la ESO tenía un profesor por asignatura (unos 13 profesores) y no los conoces. Aquí lo hacemos todo con uno o con dos profesores. Termina siendo tu compañero además de profesor. Es más relajado, puedes salir en los descansos a comprarte algo. Aquí los profesores son majos, se preocupan de ti, te hacen caso, vienes a gusto, estoy mejor aquí que en la ESO.

Según el alumnado, en los PDC la satisfacción es menor:

A veces me aburro en clase. Todos los días se trabaja de la misma manera. A mí me gustan poco los libros, me gusta más la práctica.

Actividades desarrolladas en clase

Respecto a las actividades trabajadas en el aula, la opinión de los estudiantes queda un tanto dividida. El alumnado de los PCPI otorga una puntuación más elevada que los estudiantes de PDC a las siguientes variables: resolución de problemas, realización de proyectos y las demostraciones que el profesorado hace de cómo se realiza bien un trabajo. Las diferencias de medias son significativas.

Sin embargo, el alumnado de los PDC otorga puntuaciones más elevadas que los estudiantes de los PCPI en las prácticas realizadas con ordenadores y en la búsqueda de información sobre diversos temas. Estas diferencias de medias son significativas.

TABLA VI. Actividades desarrolladas en el aula

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
86. Exposición oral del/de la profesor/a.	3.00	3.15	0.185
88. Exposición oral del/de la alumno/a.	2.57	2.67	0.425
90. Prácticas con ordenadores.	2.13	2.82	0.000
92. Resolución de problemas.	3.10	2.84	0.014
94. Ver vídeos, DVD.	3.10	2.98	0.303
96. Leer y resumir.	2.87	3.02	0.129
98. Debates sobre temas de interés.	2.96	2.75	0.110
100. Controles y exámenes.	3.05	3.00	0.640
102. Estudiar de forma sistemática.	2.65	2.71	0.598
104. Realizar proyectos.	2.91	2.48	0.001
106. Trabajamos más en equipo.	3.32	3.12	0.120
108. Trabajamos más de forma individual.	2.70	2.56	0.273
110. Analizar noticias de prensa, revistas.	1.93	2.05	0.330
112. Actividades de tutoría con el/la profesor/a.	2.98	2.77	0.099
114. El/La profesor/a nos hace una demostración de cómo se hace bien un trabajo.	3.44	2.70	0.000
116. Fichas y ejercicios.	3.51	3.56	0.568
118. Visitas a instituciones.	2.85	3.04	0.175
120. Buscar información sobre temas.	2.51	3.00	0.000

Las opiniones de los estudiantes dan a entender que en los PCPI se trabaja con métodos más prácticos y en los PDC se impulsan estrategias más relacionadas con la búsqueda y la gestión de la información.

Parece que los estudiantes de los PCPI perciben la importancia de su trabajo:

Tú aquí tienes una aspiración, una ilusión. Vengo a trabajar y merece la pena, te esfuerzas un montón. Los compañeros también son muy buenos y eso también ayuda. Aquí es más fácil trabajar. A veces nos lo enseñan, otras veces tú te lo inventas. Aparte de eso te ves más tranquilo. Tu examen es hacer bien tu trabajo, tu examen diario es ese.

Papel del profesorado en el aula

Respecto al papel del docente, el alumnado de los PCPI considera que el profesorado los ayuda a comprender mejor los temas de estudio, los evalúa de forma justa, los orienta para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los anima y motiva a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les da pautas, impulsa el buen ambiente en clase y los anima cuando hacen mal las tareas. Estas diferencias de medias son significativas.

TABLA VII. Papel del profesorado en el aula

Escala: 1 (poco, mal)-4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
122. El profesorado me ayuda a comprender mejor los temas que estudio.	3.62	3.15	0.000
124. El profesorado me evalúa de forma justa.	3.47	2.93	0.000
126. El profesorado nos orienta para aprender a vivir mejor.	3.32	2.65	0.000
128. El profesorado me motiva y me anima para aprender.	3.56	3.02	0.000
130. El profesorado me ayuda para tomar decisiones de futuro.	3.51	3.18	0.003
132. El profesorado me ayuda a comportarme bien con los demás.	3.37	2.94	0.000
134. El profesorado me ayuda a trabajar en equipo con los demás.	3.21	2.88	0.004
136. El profesorado me ayuda a resolver mis problemas y lograr mis objetivos.	3.39	2.79	0.000
138. El profesorado se dedica sobre todo a darnos pautas para hacer bien las cosas.	3.23	2.84	0.000
140. El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos.	2.59	2.85	0.017
142. El profesorado me orienta acerca de lo que quiero hacer en el futuro.	3.51	3.27	0.018
144. El profesorado nos enseña más pautas de comportamiento que contenidos teóricos.	2.80	2.61	0.089
146. El profesorado impulsa el buen ambiente en clase.	3.52	3.04	0.000
148. El profesorado me anima cuando hago mal las tareas y trabajos.	3.23	2.86	0.001
150. Yo tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta.	3.51	3.40	0.279

Los estudiantes de los PCPI manifiestan su satisfacción respecto al profesorado:

Aquí te explican, te ayudan; estudiar se hace más práctico. En la ESO casi todo es teoría. En el instituto te repiten las cosas dos veces y aquí las que tú quieras.

El alumnado de los PDC puntúa más alto la variable «El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos». Esta diferencia también es significativa.

Funcionamiento del aula

En este apartado se ha recogido la opinión de los estudiantes en relación con el funcionamiento de aula. Como se puede observar, el alumnado de los PCPI puntúa más alto que los de PDC en las siguientes variables: en clase el profesorado enseña bien, me tratan bien, se aprenden cosas útiles y prácticas para la vida, se trabajan temas interesantes, hay materiales suficientes en clase para trabajar a gusto y uno se siente a gusto y motivado en clase. Las diferencias entre las puntuaciones de ambos programas son significativas.

TABLA VIII. Funcionamiento del aula

Escala: 1 (poco, mal)-4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
I52. En clase hay buen ambiente.	3.60	3.50	0.244
I54. En clase los/las profesores/as enseñan bien.	3.72	3.25	0.000
I56. En clase los/las profesores/as me tratan bien.	3.87	3.33	0.000
I58. En clase se aprenden cosas útiles para la vida.	3.70	3.00	0.000
I60. En clase se aprenden cosas prácticas.	3.77	2.98	0.000
I62. En clase se trabajan temas interesantes.	3.56	2.86	0.000
I64. En clase hay materiales suficientes para trabajar a gusto.	3.53	2.73	0.000
I66. Me siento a gusto y motivado en clase.	3.68	2.84	0.000

La adaptación de los ritmos de aprendizaje parece importante para este alumno que cursa un programa de diversificación curricular:

Aquí damos lo mismo que en la ESO pero de otra manera, más suave, a otro ritmo, Estamos a gusto, te motivan, los profesores tienen paciencia contigo, te explican bien las cosas, son agradables y te intentan ayudar.

Respecto al funcionamiento del aula, ninguna variable de los PDC obtiene puntuaciones más elevadas que en los PCPI.

Para resumir los datos del estudio se han correlacionado los constructos de la investigación con la dimensión «Funcionamiento óptimo del aula en los PDC y PCPI». En la Tabla IX se recogen los coeficientes de correlación (Tau de Kendall) y su significatividad (al nivel 0.05).

TABLA IX. Funcionamiento óptimo en las aulas de atención a la diversidad (correlaciones)

Variables	Correl.	Sig.
Papel docente sensibilizado con la didáctica y el currículo.	0.760	0.000
Metodología centrada en la utilidad de los aprendizajes.	0.671	0.000
Papel del docente centrado en la orientación y la tutoría.	0.637	0.000
Metodología relacionada con la vida cotidiana.	0.624	0.000
Ayuda proporcionada por el docente al alumnado.	0.616	0.000
Papel docente que impulsa actitudes.	0.610	0.000
Metodología de trabajo práctica.	0.604	0.000
Metodología que fomenta la creatividad.	0.559	0.000
Planificación de las tareas por parte del alumnado.	0.519	0.000
Tareas y actividades de debate.	0.508	0.000
Gusto por las asignaturas por parte del alumnado.	0.507	0.000
Tareas y actividades relacionadas con el estudio de casos.	0.474	0.000
Demostraciones de modelos y ejemplos por parte del docente.	0.446	0.000
Repaso de lo aprendido.	0.441	0.000
Libertad de acción en clase (interacciones, tiempos, espacios...).	0.429	0.000

Desde la perspectiva del alumnado, el buen funcionamiento del aula en los PCPI y PDC está estrechamente relacionado con el papel docente sensibilizado con el currículo y la didáctica, la metodología de trabajo centrada en la utilidad, el impulso de la orientación y la tutoría permanente, la metodología relacionada con la vida cotidiana, la ayuda proporcionada por el docente al alumnado, el fomento de actitudes, pautas y valores, la metodología de trabajo práctica y creativa, la planificación de las tareas por parte del alumnado, las actividades de debate, el impulso del gusto por las asignaturas, las actividades relacionadas con el estudio de casos, las demostraciones de ejemplos y modelos por parte del docente, el repaso de lo aprendido y la libertad de acción en clase (flexibilidad en interacciones, comunicación, tiempos, ritmos, espacios...).

Un joven cree que la clave del éxito de los PCPI está en las personas y, concretamente, en los docentes:

En la ESO había más gente, más clases, más horas, más asignaturas, los profesores pasaban de ti... La clave está en el profesorado. Aquí te ayudan a aprender, te animan, te dicen si entiendes los temas.

La importancia de las estrategias de enseñanza, de la orientación y la tutoría y del papel desarrollado por el docente en ambos programas de atención a la diversidad (PCPI y PDC) queda constatada en las relaciones entre variables y en los testimonios del alumnado.

Conclusiones

Los datos del estudio reflejan la satisfacción de los estudiantes con los dos programas evaluados y, especialmente, con los PCPI. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre los factores que producen este cambio tan radical hacia el aprendizaje por parte de un colectivo de alumnos que se mostró incómodo e incluso rechazado en la ESO.

Esta etapa necesita un cambio en su orientación y en sus finalidades. En el ámbito curricular, las tendencias del estudio apuntan hacia la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real (enseñar a vivir), la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Una de las claves de la capacitación de los futuros ciudadanos es la educación a lo largo de la vida. Y para ello es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva.

Parece necesario reflexionar sobre el nuevo perfil y las funciones del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria. Los datos del estudio reflejan la satisfacción del alumnado con sus docentes, con el currículo, con los procesos de orientación y tutoría y con el fomento de las actitudes. Por el contrario, en la ESO existen ciertas dudas en cuanto a su identidad como etapa y, además, entre los docentes conviven dos culturas profesionales bastante diferentes: los maestros y maestras generalistas de la antigua Enseñanza General Básica y el profesorado especialista del Bachillerato Unificado Polivalente. La Educación Secundaria Obligatoria necesita plantearse un cambio en sus finalidades que conllevaría también una nueva definición del papel del docente en esta etapa.

En el ámbito de la orientación, las medidas de atención a la diversidad deben fomentar la inclusión del alumnado en su grupo natural de trabajo. Deben ser medidas

con retorno (Vega y Aramendi, 2009). Muchos alumnos acuden a programas específicos fuera del aula ordinaria durante la mayor parte de la jornada escolar (Arnáiz, 2009). Estas medidas son eficaces en el diagnóstico pero no tanto en el tratamiento. El 92% del alumnado con necesidades educativas especiales que abandona el sistema educativo lo hace sin el título obligatorio. Solamente un 28% del alumnado de los programas de diversificación curricular continua sus estudios en la educación posobligatoria aunque fracase en ellos (Mena, Fernández y Riviere, 2010).

Todo ello nos lleva a una reflexión sobre la estructura de la ESO y la eficacia de los programas de atención a la diversidad. El alumnado que no sigue el ritmo de la clase debería ser apoyado en el aula para lograr los conocimientos básicos para vivir. También existe la posibilidad de ofertar, en el mismo centro, enseñanzas de índole más práctica para los estudiantes que las demandaran. Esta opción implicaría un nuevo diseño de los institutos de secundaria.

No obstante, el fracaso escolar no es un problema exclusivo de los centros educativos. Marhuenda (2006) afirma que es necesario organizar la participación de las entidades locales y las instituciones sin ánimo de lucro en los PCPI. Las medidas que se han de considerar deben impulsar una estrategia coordinada que aborde los numerosos aspectos de este complejo problema. El Consejo Escolar del Estado, en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo (curso 2008-2009), manifiesta su preocupación en torno a los déficits de equidad y de éxito en la enseñanza obligatoria. Afirma que las diferentes administraciones deben prestar especial atención al análisis de resultados y a la articulación de planes de mejora, a las transiciones entre etapas, a la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, al abandono prematuro y al abordaje de planes de actuación que permitan que todo el alumnado obtenga la titulación y de esa manera aumenten sus posibilidades de formación posterior.

El Consejo Escolar también apela a la colaboración entre las diferentes comunidades autónomas. Los desequilibrios existentes entre las diferentes regiones en relación con las tasas de fracaso escolar y de abandono escolar temprano exigen iniciativas que articulen las actuaciones necesarias para que el alumnado con dificultades obtenga una acreditación que le proporcione alternativas y oportunidades de futuro cuando finalice la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación, 2009).

La administración, pues, debe garantizar el derecho de todo ciudadano a recibir un capital formativo básico para integrarse en la sociedad. La sensación de fracaso que experimenta la tercera parte de la población estudiantil que cursa la ESO es un dato preocupante. Las iniciativas de atención a la diversidad, como los PDC y PCPI, serán adecuadas en la medida en que sean capaces de responder a las carencias educativas de

su alumnado. Por esto resulta imprescindible aportar medios personales, materiales y funcionales que posibiliten a los adolescentes en riesgo de exclusión social construir su proyecto de vida profesional y social.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ambos programas y la percepción que de ellos tienen los alumnos, urge reflexionar sobre su adecuación a las necesidades reales del alumnado de cara a su inserción escolar e integración social.

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- COBACHO, F Y PONS, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge Falmer.
- DECRETO 175/2007 de 16 de octubre sobre el Currículo para la Enseñanza Obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 13 de noviembre de 2007.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- (2009): La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- GARCÍA, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*. 341. 197-211.
- GONZÁLEZ, M. T., MÉNDEZ, R. Y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 79-104.
- GRANJA, J. (2010). *Adolescentes de los PCPI: entre el fracaso escolar y la inserción laboral*. En VEGA, A. Y ARAMENDI, P. (Coords.), *Adolescentes: entre la inserción laboral y la exclusión social* (3-11). San Sebastián: Gakoa.

- GUARRO, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-39.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- LEY ORGÁNICA 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de marzo de 2011.
- LUKAS, J. F Y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- MARHUENDA, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- MENA, L., FERNÁNDEZ, M. Y RIVIERE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 119-145.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- PARRILLA, M.A., GALLEGO, C. Y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya. Diagnosi de la situació professional del professorat*. Barcelona: Fundació Bofill.
- ROCA, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 31-62.
- RUÉ, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- SERNA, C., YUBERO, S. Y LARRAÑAGA, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, 12-23.
- VEGA, A. Y ARAMENDI, P. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los «fracasados». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27 (1), 157-170.
- (2010): Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63.

Fuentes electrónicas

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 30 de abril de 2011, de: <http://www.educacion.gob.es/cesces/inicio.htm>.

Dirección de contacto: Pedro Aramendi Jáuregui. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avenida de Tolosa, 70. 20018, San Sebastián, Guipúzcoa, España. E-mail: pello.aramendi@ehu.es.