

Revista Bordón (en prensa)

EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS EN LA ESO ¿POR QUÉ MEJORA EN UN PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL?

Antonio Sánchez Asín y Josep Lluís Boix

Resumen

En este artículo los autores se plantean si la oferta formativa integrada en los diferentes Programas de Garantía Social (PGS) es una respuesta válida frente a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas¹ de los jóvenes que no superan la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Igualmente, se presenta los objetivos de los actuales Programas de Garantía Social (PGS) las características de los jóvenes que los cursan y las perspectivas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) contempladas en el del desarrollo de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

A partir del análisis de las investigaciones sobre los PGS, realizadas por su grupo de investigación, los autores, después de presentar los objetivos de los mismos y su metodología, presentan las características de dichos Programas, concretan la tipología de sus usuarios y reflexionan sobre la realidad del profesorado de estos programas.

Determinadas las claves que más inciden en la atención de las necesidades educativas y la superación de las insuficiencias formativas de los jóvenes, presentan algunas propuestas sobre las características del profesorado implicado y sus necesidades de formación.

El artículo finaliza con unas sugerencias para optimizar los retos que plantean las nuevas perspectivas y expectativas que se contemplan en los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial como una medida de educación Inclusiva para superar las insuficiencias formativas de los jóvenes, implicando a toda la Comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial, Comunidad de aprendizaje, Educación Secundaria Obligatoria, necesidades educativas, insuficiencia formativa, transición a la vida adulta y activa, formación profesional, política educativa, módulo específico y módulo voluntario.

Introducción: Planteamiento y estudio de una situación problemática y sus alternativas.

El Equipo de Investigación Escuela-Trabajo (ERET¹) de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, ha realizado diversos estudios sobre los Programas de Garantía Social en todos sus ámbitos y se realizaron en el entorno geográfico de la Comunidad Autónoma de Cataluña, concretamente en las provincias de Lérida y Barcelona.³

En este momento, ante la inquietud de muchos sectores de la comunidad de aprendizaje y en un intento de progresar en el tema, pretendemos realizar un meta-análisis con el estudio realizado en Barcelona (Sánchez Asín, A (Coord) y otros, 2004) por el Equipo de Investigación Escuela Trabajo (Escola-Treball) (ERET) y por el realizado por Boix (2005), en el entorno de la provincia de Lérida.

Nos preocupa que España⁴, junto con Islandia, Portugal y Malta, se encuadre en el último grupo de países que tienen un índice más elevado de abandono escolar. El 25% de alumnos abandonan el sistema educativo, incluso antes de finalizar la educación obligatoria. Estos jóvenes están en desventaja en el mercado laboral por su escasa formación y falta de titulación mínima y, en consecuencia, incrementan el riesgo de exclusión social. (European Commission DG EAC, 2005)

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006), nos invita a realizar algunas consideraciones y comprobar las novedades que aportan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) respecto a los Programas de Garantía Social.

En fin, estamos firmemente convencidos de que el conocimiento de la realidad no sólo ha de ser el causante de altos niveles de preocupación, sino que ha de suscitar la reflexión sobre las propuestas formativas que estamos implementando, el análisis de los buenos usos y de las necesidades educativas emergentes de todos los alumnos para canalizar las energías necesarias y actuar a través de propuestas reales en redes integradas.

Por ello cabe preguntarse: ¿la oferta formativa integrada en los diferentes PGS es una respuesta válida para atender a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas de este alumnado?

Necesidades educativas desde la perspectiva inclusiva

La extensión de la educación especial al alumnado con dificultades de aprendizaje, problemas de inadaptación social o incremento notorio del alumnado multiétnico, ha ido desplazando a los términos tradicionales de «educación especial» y de «necesidades educativas especiales», por los términos de «atención a la diversidad», «comprensividad», «escuela inclusiva», etc.

La diversidad abarca dimensiones como la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores «intra» y «extra» personales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, trastornos de aprendizaje, «superdotación» y a alumnos y personas mayores con pérdidas funcionales de visión, audición, movilidad y cognición, es decir, la diversidad es inherente al ser humano al ser éste múltiple y complejo. Sin embargo, el término diversidad sigue teniendo un sentido reduccionista porque se aplica a alumnos que significativamente están por debajo del rendimiento estándar de sus compañeros o bien aparece asociado a prácticas educativas ligadas al alumnado con déficit, que requieren respuestas distintas a las que señala el currículo ordinario y que se imparten por profesionales especialistas. Esta concepción genera exclusión al no considerar la diferencia como un valor educativo y se va convirtiendo, de manera solapada, en excluyente, porque refuerza la idea de que existen alumnos distintos que requieren profesorado diferente, debido a que existen diferencias de nivel, de capacidad y de competencia. (Ainscow y otros, 2004, Jové y otros, 2007)

Por ello apostamos por la escuela inclusiva en cuyas aulas se garantiza un espacio a aquellos alumnos que presentan diferentes problemáticas para que sean reconocidos y aceptados en pie de igualdad, de modo que son reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y, a su vez, el aula garantiza las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (Sanchez Asín y otros 2006). Por su parte Stainback (1999) remarca que en estos espacios debe inculcarse la necesidad de preocuparse de los demás, necesidad de sentirse acogido, respetar a los compañeros, respetarse a sí mismo y convencerse de que tienen algo que ofrecer a la sociedad.

Las necesidades educativas pueden presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la necesidad leve a la aguda y puede ser permanente o reversible (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de Educación, 2006). Hegarty (1988, p. 83) se refiere a los alumnos que presentando graves deficiencias, requieren de un «currículo general con modificaciones específicas».

Hasta ahora, desde las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y otros programas adaptados, bastantes de los jóvenes que realizaban un Programa de Garantía Social por no haber superado la etapa obligatoria, recibían atención educativa para acceder a los contenidos del currículo fuera del sistema reglado; a partir de ahora, desde las disposiciones de la (LOE, 2006)⁵ se realizarán dentro de la etapa final de la educación obligatoria, porque se trata de dar una respuesta a la demanda común del grupo y a las diferencias del mismo, estableciendo «mínimos y máximos» que den una salida educativa a las diferentes necesidades, estilos e intereses.

A partir de ahora, el alumno con necesidades educativas deberá recibir una ayuda adicional, no sólo en contenidos curriculares inespecíficos o descontextualizados, sino también en el entrenamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje ligadas a la comprensión de textos, mejora de la comunicación oral y de la expresión escrita, dominio del cálculo, habilidades

sociales, habilidades emocionales y aprendizajes en entornos vitales y profesionales⁶. (Deseco, 2005)

Cuando nos estamos refiriendo a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las definimos como los procesos que sirven de base al hecho de verbalizar las tareas intelectuales, ya que son una serie de habilidades utilizadas con un determinado propósito que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información (Nisbet y Schucksmith 1987; Pozo, 1990).

No descartamos que, junto a la formación en estrategias de enseñanza-aprendizaje, también hemos de indagar sobre las competencias más idóneas de estos profesionales, pues retomando la concepción de Levy-Leboyer, (citado por Boix, 2004) se han de considerar como repertorios de comportamientos (integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimiento), que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

Queremos enmarcar estas estrategias dentro de una «escuela inclusiva», donde se da respuesta a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos en las escuelas corrientes de cada población, en vez de centrarse simplemente en un grupo vulnerable. Se entendería la «inclusión» como esencialmente transformadora, y requiere el mejor uso de los recursos disponibles para mejorar las normas y las prácticas.

Igualmente, desde un planteamiento más centrado en las habilidades y competencias del alumnado, para Flecha y Tortajada (1999) la educación debe desarrollar habilidades necesarias para vivir y participar en la sociedad del conocimiento como son la selección y el proceso de la información, las capacidades que favorezcan la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, la flexibilidad y para ello, el profesorado debe potenciar estas competencias en todos el alumnado des las consideraciones de todos los saberes.

Para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente los que han realizado un Programa de Garantía Social, el progreso ha estado condicionado al tipo de estrategias utilizadas cuando estudian, sobre todo, cuando tenían que recordar la información de textos escritos. Uno de los grandes problemas de aprendizaje de los alumnos que no superan la Educación Secundaria Obligatoria está originado por su deficiente comprensión lectora para procesar la información, lo cual les crea un desfase respecto a sus compañeros cuando tienen que hacer trabajos comentados, síntesis y preparación de exámenes, entre otros. (Ester y otros, 2000; Erydice, 2003, Sánchez Asín y otros, 2004a). La observación y detección de estrategias inadecuadas y su posterior entrenamiento facilitará la comprensión de sus textos, al ayudarles a identificar los conceptos claves y la información básica necesaria para comprender la materia en conjunto y, éste debe ser uno de los retos de los PCPI.

Se ha constatado que cuando las actitudes de los alumnos y su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje van unidas, éstas inciden en su motivación, no sienten ansiedad ante el estudio y ello les lleva a creer en sus posibilidades; no obstante, ello, según apunta el Informe PISA (OCDE: 2003),

Muchas veces los profesores disponen de amplios conocimientos, pero no se les ha educado en actitudes reflexivas y críticas sobre la manera de avanzar y revisar sus propios procedimientos; es preciso «*aprender a aprender de las diferencias*» (Ainscow y otros, 2004, p. 57) desde una práctica inclusiva. A las actitudes ante el estudio y sus implicaciones con la política educativa, entendemos la alta repercusión que ello tiene en la utilización de métodos y la «formación continua» del profesorado, coincidiendo con lo que venimos ratificando desde las investigaciones de Sánchez Asín y otros (2004), de Boix (2005) y Jové y otros (2007, p.213), pues “*consideramos que su relación con la atención a la diversidad y las necesidades de atención del docente vienen determinadas por el reto de lograr la calificación y la posibilidad de acceder a la formación cultural y profesional de todos sus alumnos, con el propósito de conseguir la transición y la inserción en la nueva etapa educativa o bien en el entorno sociocultural como ciudadanos de pleno derecho*”.

De los Programas de la Segunda Oportunidad a los Programas de Cualificación Profesional

Inicial: marco legal de la LOE

Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) aporta aspectos novedosos con los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), relacionados con la insuficiencia formativa. Su objetivo es que todos los alumnos alcancen las competencias claves y profesionales propias del nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2007) y que consigan la certificación académica que acredite que han superado alguna de las diferentes propuestas y, de esta manera, incrementar las posibilidades de inserción socio-laboral y socio-educativa.

De igual modo, la LOE (2006, Art.12,1) deja constancia explícita de la orientación de la educación hacia el alumnado con necesidades educativas al afirmar que: *"Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente"*

El alumnado, que por diferentes causas se incorporan tarde al sistema educativo, por provenir de otros países o por de exclusión social, no deben quedar marginados y apartados en el grupo de los "imposibles"; la LOE (2006) quiere impedir que este alumnado quede mermado en sus derechos educativos y establece una medida generosa para ofrecer una oportunidad de recuperar el tiempo perdido, ofrecerles el tiempo necesario para madurar con los recursos de apoyo especializados, desde una perspectiva inclusiva, para facilitar la integración escolar y superar el desfase inicial o el que se ha producido durante el proceso de aprendizaje. (LOE,2006.Art.12,6)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI⁷) tienen como objetivo que el alumnado *"alcance las 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, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas"* (LOE, 2006, Art. 30.2).

Igualmente, los PCPI están destinados al alumnado mayor de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Dicha edad, excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, podrá reducirse a quince años para aquellos que no cumplan lo previsto en el artículo 27.2. *"En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos a los que hace referencia el apartado 3.c de este artículo"*⁸

El alumno que curse los PCPI puede cursar: Módulos específicos, formativos y de graduación de carácter voluntario. Estos módulos deben desarrollarse a través del currículo, definiéndolo como *"el conjunto de objetivos, competencias básicas⁹, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa"*. (Art. 6) (Real Decreto 163/2006)

Los estudios sobre los programas de la Segunda Oportunidad (Sánchez Asín y otros, 2004; Boix, 2005; Sánchez Asín y otros, 2006)

Objetivos generales

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos que no la han superado por insuficiencias formativas evidentes pueden acceder a los Programas de Garantía Social, los cuales han sido una vía par superar las necesidades educativas y conseguir la transición a la vida adulta, a través del trabajo, o a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM)¹⁰.

Las investigaciones que presentamos se plantean:

- Analizar los centros de Programas de Garantía Social para conocer:
 - Los alumnos usuarios de los programas.
 - El entorno donde se desarrolla y los profesionales implicados.
 - El nivel de éxito logrado, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen, la satisfacción de los alumnos y la inserción laboral.
- Elaborar propuestas de intervención que mejoren las acciones formativas de los Programas de Garantía Social.
- Proponer desde los Programas de Iniciación y Calificación Profesional alternativas que subsanen y prevengan disfunciones del modelo anterior.

Metodología y diseño

Las investigaciones realizadas por Sánchez Asín y otros (2004a) en Barcelona y su entorno, y la realizada por Boix en la comarca del Segriá (Lleida) (2005) se llevaron a cabo con una metodología cuantitativa, modalidad «ex post facto», mediante encuesta. Para recoger la información se utilizó el cuestionario «autocumplimentado».

La investigación de Boix (2005), en su segunda parte, fue contrastada mediante la metodología cualitativa centrada en un sujeto único, en el Instituto de Enseñanza Secundaria Alcarrás.

La muestra

El equipo ERET realizó su estudio en Barcelona y algunas comarcas cercanas y sus muestras surgen de la población de alumnado y profesorado de los Programas de Garantía Social en los centros d'enseñanza que dependen del "Departament d'Ensenyament", de la Diputación de Barcelona, de los Ayuntamientos y de entidades privadas. Por otra parte, Boix (2005) selecciona sus muestras entre la población de los alumnos y equipos directivos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, Unidades de Escolarización Compartida (UEC)¹¹ y de los Programas de Garantía Social de la comarca del Segriá (Lleida).

En ambas investigaciones la delimitación de la población se justificó en función de los criterios de accesibilidad, proximidad y recursos disponibles. La muestra invitada se obtuvo de dos formas: por conocimiento directo de los participantes o por la invitación telefónica o personal de los equipos directivos de los centros de los Programas de Garantía Social o de los restantes centros de Educación Secundaria Obligatoria y de las Unidades de Escolarización Compartida. La transmisión de los protocolos remitidos por correo o personalmente, iba acompañada de la visita posterior de los investigadores para favorecer la participación y resolver dudas.

La muestra aceptante se consideró suficiente para obtener un conocimiento descriptivo fidedigno de la realidad de los Programas de Garantía Social desde la percepción de los implicados. Esta muestra de Barcelona y sus comarcas está compuesta por 300 alumnos y 90 profesores, y la muestra de la comarca del Segriá, por 23 centros, 23 equipos directivos y 387 alumnos.

El instrumento para la recogida de la información del alumnado y profesorado: el cuestionario

En ambas investigaciones se utilizó el cuestionario autocumplimentado porque se adecuaba a los objetivos de la investigación: explorar el quehacer diario de los Programas de Garantía Social, para describir, y contrastar los datos obtenidos por otros investigadores, así como determinar cuáles fueron los aspectos más relevantes.

En el estudio de Barcelona se aplicaron dos cuestionarios. El dirigido al profesorado analizaba las dimensiones siguientes:

- Datos personales: formación, experiencia laboral y situación profesional.
- Valoración de los Programas de Garantía Social y su relación con la empresa.
- Recursos didácticos.
- Valoración del alumnado.

El cuestionario dirigido al alumnado valoró también cuatro dimensiones:

- Datos personales y familiares.
- Datos académicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Relación de los Programas de Garantía Social con la empresa.
- Actividades de ocio.

En la investigación de Lleida, los cuestionarios constaban de cinco bloques temáticos:

- I Información de los objetivos del estudio.
- II Recursos y estrategias de atención a la diversidad de los alumnos y conocimiento y valoración de los Programas de Garantía Social.
- III Características del alumnado: personales y cognitivas, aspectos académicos, área afectiva y relacional, aspectos socio-familiares.
- IV Datos del Centro (Educación Secundaria Obligatoria, Unidades de Educación Compartida, Programas de Garantía Social)
- V Otras aportaciones que los centros desean explicitar.

Las preguntas fueron de distinta naturaleza y su clasificación respondió a diferentes criterios. Su tipología fue desde los límites marcados por las preguntas cerradas o pre-codificadas hasta las totalmente abiertas. Predominaron las cerradas (dicotómicas o de elección múltiple) y las escalas de actitud o de Likker. Para la validación de los cuestionarios se utilizaron dos estrategias: el juicio de expertos y el estudio piloto.

En la segunda fase de la investigación de Boix (2005), se practicó un análisis cualitativo. Fue un análisis muy cercano al que propone Texch (Valles, 1997) que buscaba el equilibrio entre el análisis estructural y el interpretativo, el cual incide en el análisis de las estructuras aparentes y

subyacentes, la identificación de las categorías, sus conexiones, así como sus frecuencias, regularidad y singularidad.. Para este objetivo se optó por la técnica Delphi y por los grupos de discusión.

Resultados:

análisis y comparación de los centros de ESO en los Programas de Garantía Social.

Un porcentaje de alumnos mayores de 16 años (35%) al finalizar la Enseñanza Obligatoria no logran superarla con éxito. Por ello, los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, conocedores de los diversos Programas de Garantía Social, que se ofertan en su entorno, valoran este recurso formativo para orientar a este colectivo hacia ellos. El alumnado, que muestra interés, es informado por sus tutores y psicopedagogos para conocerlos y tomar una decisión hacia el mundo laboral o hacia los Programas de Garantía Social.

Las principales causas que justifican la derivación de alumnos a Programas de Garantía Social (PSO) son la pérdida de motivación por los aprendizajes académicos y, a su vez, como aspecto positivo, que son programas que promueven la orientación profesional a través de las prácticas en las empresas.

Sin embargo, los Centros de Educación Secundaria Obligatoria y los Programas de Garantía Social, discreparon en aspectos como:

Tabla: 1. Factores de derivación

Gráfico 1. Causas de derivación de alumnos a los Programas de Garantía Social.

Siguiendo en esta línea, el 80,6% de los alumnos de Programas de Segunda Oportunidad de Barcelona optaron por esta oferta formativa porque deseaban el aprendizaje de un oficio, siendo su intención insertarse en el mundo laboral; mientras que el 30,2% escogió estos programas para ampliar sus dominios curriculares y realizar una prueba de acceso, de carácter selectivo, a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Gráfico 2. Origen de los alumnos de los PGS de Segriá (Lleida)

La gran mayoría de alumnos que se acogían a los Programas de Garantía Social en el Segriá (Lleida) procedían de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Los restantes colectivos de alumnos procedían de otros Programas de Garantía Social, jóvenes no escolarizados y en paro. Eran poco frecuentes los alumnos procedentes de la emigración, de centros tutelados, o derivados de los agentes de inserción laboral. (véase Gráfico 2).

La trayectoria más habitual del alumnado que cursaba Programas de Garantía Social en Barcelona y su entorno, puso de manifiesto que el 45'5% eran repetidores de curso, el 21,6% procedían de las Unidades de Adaptación Curricular, 15,9% habían tenido una Adaptación Curricular Individual en la Enseñanza Obligatoria y el 12,5% provenían de Unidades Educativas Compartidas

Detectamos en los grupos de discusión realizados en el IES Alcarrás, que los alumnos consideraban estos Programas de la Segunda Oportunidad como la última opción de formación porque frecuentemente se derivaban a ellos algunos alumnos con graves problemas de convivencia.

Por otra parte, el alumnado del Programa de Garantía Social, también consideró que los aprendizajes eran significativos y tenían una alta funcionalidad para ser aplicados en su vida diaria y encontrar una profesión.

Los Programas de Garantía Social (PGS): ¿qué han pretendido?

Los profesores reconocen, en ambas investigaciones, que el alumnado concede, en un sentido amplio, un alto valor a la importancia y trascendencia que los Programas de Garantía Social tendrán para su vida social y laboral.

El éxito de los programas, determinado por el conjunto de alumnos que finalizan su formación y logran la inserción laboral, es muy alto, ya que en el Segriá (Lleida) el 80% del alumnado lo logró. En Barcelona las expectativas del profesorado respecto al grado de superación de los objetivos de los programas alcanzó el 82,9%, de ellos, el 60% superó los objetivos propuestos. Los equipos directivos de los centros de Programas de Garantía Social del Segriá (Lleida) se proponían como objetivos principales: la inserción laboral y el desarrollo de habilidades profesionales, seguidos del desarrollo de la autonomía personal, la autonomía en el entorno y huir de la marginación social y laboral; otro objetivo era superar el rechazo a los centros educativos y a la formación reglada.

Asimismo, los alumnos estudiados por el equipo ERET en Barcelona consideraron que los PGS fueron muy importantes en la metodología utilizada y tipo de estudios (68%); de igual modo señalaron su importancia para aprender un oficio, el clima de aprendizaje y el trato recibido como adultos, así como las posibilidades económicas que les abría para el futuro y las oportunidades para continuar un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). La importancia de las áreas del programa estaba estrechamente relacionada con los intereses expresados anteriormente.

Tabla: 2. Importancia de las áreas e intereses expresados

Al señalar las técnicas que más utilizaban sus profesores, en primer lugar, destacaron como las más positivas, el uso del ordenador (50,8%), seguido por el estudio de casos prácticos, el debate, el uso del vídeo, la clase teórica y finalmente la tutoría individualizada.

Por otra parte, los equipos directivos de los Programas de Garantía Social del Segriá (Llérida), aunque se produjeron opiniones dispares, consideraron que los elementos que son claves para lograr el éxito de un programa son: la ubicación de los propios centros, la formación del profesorado, la aproximación de los alumnos a la vida activa que facilita la orientación profesional y personal, la calidad de los centros, la duración de los programas que permiten consolidar los aprendizajes, la calidad de las dotaciones de recursos materiales y, en último término, la calidad de los centros de prácticas.

Los expertos que participaron en la técnica Delphi resumieron los aspectos fundamentales de los Programas de Garantía Social en tres categorías. Debían ser centros donde:

- Se desarrollaran competencias básicas y profesionales y, para ello, debían estar dotados de recursos humanos y materiales múltiples y diversos.
- Los jóvenes alcanzasen la madurez personal y profesional a través de una metodología que combinara los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Se lograra la inserción en la vida adulta y activa, gracias a una transición rápida, para lo que se habría de crear una red integrada por el tejido educativo y el empresarial.

Por ello, proponían como objetivo general: Recuperar la autoestima del alumnado para poder diseñar un proyecto de vida de participación ciudadana y disponer de la energía, motivación, estrategias y recursos necesarios para llevarlo a cabo.

El perfil de los usuarios de los Programas de Garantía Social

La característica común de los alumnos de los Programas de Garantía Social era la insuficiencia formativa: eran alumnos con necesidades educativas. Los jóvenes que integraban estos programas mostraron un firme rechazo al sistema educativo establecido. La persistencia del fracaso académico, a lo largo de su vida escolar, mermó su autoestima personal y escolar y, consecuentemente, desapareció el deseo de seguir aprendiendo. Finalmente, cabe decir que no existía una clara correlación entre nivel social bajo y alumno de PGS, aunque el grado de ayuda

familiar también se percibió como muy bajo, por lo que ambas dimensiones posiblemente favorecieron el bajo rendimiento e interés por los aprendizajes.

Tanto las investigaciones de Sánchez Asín y otros (2004) como las de Boix (2005) coinciden con las de Auberni (1995), Díez (1995), Funes (1997), Redondo (1999), Sánchez Asín y Jurado (2001), Casals (2002), Gleeson (2002) en los siguientes aspectos:

- No han desarrollado las competencias básicas.
- Carecen de hábitos de trabajo personal y estudio.
- Presentan problemas de autocontrol.
- Rechazan las normas de convivencia impuestas.
- Manifiestan bajas expectativas de futuro.

Igualmente, lo anterior se corrobora con el estudio anterior que llevó a cabo Oster (Dir) y otros (2000) en catorce ciudades europeas con diferentes Programas de la Segunda Oportunidad hallándose, en todas ellas, causas similares para no acceder a los citados programas. Entre otras cabe resaltar el fracaso escolar o el hecho de no haber alcanzado los objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria, las dificultades de transición a la vida adulta y activa y su exclusión social por no haber obtenido las calificaciones ni las competencias laborales para encontrar un empleo de cualidad, con el fin de continuar su proceso formativo en los programas de formación profesional.

También existen claras coincidencias con Ljung (2002), cuando se refiere al alumnado de las Escuelas de Producción danesas; son jóvenes que no muestran ningún interés por los aprendizajes propuestos por los sistemas tradicionales y que buscan una vía rápida de acceso a la vida adulta y laboral al finalizar la Enseñanza Obligatoria; conviene señalar que las Escuelas de producción danesas son una alternativa para este alumnado. A su mismo, como con Bárbara Brodigan (2002), coincidimos con su expresión, cuando afirma que son jóvenes desarraigados que han quedado excluidos o ellos mismos se autoexcluyen de los itinerarios educativos que siguen de forma mayoritaria los jóvenes de sus mismas edades.

La mayor parte del alumnado de los Programas de la Segunda Oportunidad no poseían el grado en Educación Secundaria Obligatoria (94,6%), pero este problema se agravó si tenemos presente que, en el Segriá, el 47,3% de los mismos jóvenes no pudieron acreditar el grado de Educación Primaria. No obstante, fueron muy pocos los alumnos de los mencionados programas que tuvieron Adaptaciones Curriculares Individuales (4,1%), cuando en la Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado con necesidades educativas, está prescrito que deben disponer de créditos de refuerzo y Unidades de Adaptación Curricular, razones que pudieron incidir en la no superación de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la dinámica de este alumno y su cambio de actitud llegó a ser muy valorada por los equipos directivos de los PGS, los cuales manifestaron que el 79,5% del alumnado superó los objetivos del programa y el absentismo escolar fue insignificante.

De entre los motivos que alegaron los alumnos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria destacaron que: «No les gustaba estudiar», los aprendizajes «eran aburridos», «prefería trabajar», «eran difíciles» «no me sentí a gusto en la escuela» y «los profesores no enseñaban bien». Es evidente, a través de estas expresiones, que la Educación Secundaria Obligatoria no les gratificaba y que se cuestionaban el planteamiento didáctico del profesorado. Por otra parte, la relación familia-centro de formación se deterioró a medida que éstas se distanciaron de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Gráfico 3. Motivos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria

En ambos estudios se puso de manifiesto la mejoría del perfil del alumnado al finalizar los Programas de Garantía Social (PGS). Concretamente, en el Segriá (Lleida), observamos que más

de la mitad de los alumnos incrementaron su autoconcepto: el 66% alcanzó las competencias básicas para ejercer su profesión; el 70% volvió a sentir curiosidad por aprender y desarrollaron hábitos de esfuerzo y trabajo personal y; sólo el 19,6% permaneció apático ante los aprendizajes. Así mismo, se constató la eficacia de los PGS del Segriá (Lleida), si tenemos presente que el 87,22% del alumnado iniciaron y terminaron los programas alcanzando los objetivos propuesto. Mientras que el 82,11 % lograron la inserción en el tejido productivo como aprendices o auxiliares, ocupando puestos de trabajo relacionados con los perfiles laborales que los citados programas pretendían desarrollar.

Finalmente, un 70,9 % del alumnado de los Programas de Garantía Social se les propuso como consejo orientador la inserción laboral y al resto (16,9%) se les planteó continuar su formación en los ciclos formativos de grado medio.

Los profesores: estudio de la realidad y propuesta de futuro

El profesorado que ejercía la docencia en los PGS de Barcelona y sus comarcas lo formaron un grupo heterogéneo de profesionales que mayoritariamente eran conocedores de la problemática que encierra el entorno de trabajo, que habían acumulado experiencia en diferentes situaciones laborales y escolares, en diferentes ámbitos educativos como: la formación ocupacional, las escuelas taller/casas de oficios, planes de transición al trabajo, Educación Obligatoria y, en menor cuantía, los que procedían de la Educación Primaria, educación de adultos, ciclos formativos, etc. A pesar de esta heterogeneidad, poseían como común denominador su situación laboral, caracterizada por la precariedad contractual.

La formación inicial de estos profesionales comprendía: licenciados (42%), seguidos de los diplomados y de los que realizaron formación profesional o maestría industrial.

Asimismo, la mayoría de ellos (73,9%) realizaron formación continua para poder ejercer mejor su labor docente en los PGS. Esta formación continua se polarizó, preferentemente, en metodología (40,9%) y estrategias didácticas y, en menor porcentaje, en resolución de conflictos, nuevas tecnologías, adaptaciones curriculares, planificación y evaluación.

Los motivos por los que accedieron a los PGS ponían de manifiesto una alta concienciación profesional al manifestar el 54,5% que les había guiado el «interés personal» y, en menor medida, por adecuación al perfil profesional.

A la pregunta de qué profesionales debían desarrollar la formación en los PGS, los expertos de la técnica Delphi (Boix, 2005) acordaron que deberían ser maestros de taller, profesoras y profesores, personas provenientes del mundo laboral y empresarial y psicopedagogos, aunque la característica común es que debían ser profesionales con ilusión y experiencia.

Los mismos expertos consideraron que la formación psicopedagógica de los profesionales responsables de los Programas de Garantía Social debería ser complementada con competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas, para que se implicaran de forma responsable en funciones como la orientación, la mejora de la autoestima, la creación del buen clima en el aula y la interrelación entre los alumnos, la empatía, la paciencia, la perseverancia y la comunicación.

La siguiente relación es un compendio de las propuestas que formularon:

- Ser personas con una actitud emprendedora, capaces de motivar a los estudiantes e incrementar su autoestima y su confianza.
- Tener un actitud versátil para adaptarse a los estudiantes, a sus inquietudes y a sus capacidades desde la proximidad.
- Asumir el compromiso docente con los alumnos para superar las situaciones difíciles con tolerancia y comprensión.

- Demostrar paciencia y diálogo.
- Crear en los alumnos esperanza y realismo.

A modo de conclusiones

Los centros con Programas de Garantía Social se propusieron desarrollar capacidades y competencias relacionadas con los hábitos y habilidades laborales, fomento de la autonomía personal, facilitar la transición a la vida adulta, mediante la inserción social, laboral y profesional, o bien, favorecer el acceso a ciclos formativos, por el deseo de bastantes alumnos para darse una segunda oportunidad, con la intención de canalizar sus energías e ilusiones a unos estudios de contenido práctico y de alta demanda en el mundo laboral.

La planificación y previsión de necesidades, así como la normalización de los entornos, su ubicación, calidad de los recursos y las vías de acceso de los alumnos a estos centros no siempre son las adecuadas, pues deberían evitar su transformación en reductos para el alumnado que deserta de la educación obligatoria o una medida compensatoria para los alumnos que carecen de titulación obligatoria.

Los diversos programas consiguen un alto nivel de expectativas a partir de la formación obtenida, debido a que la mayoría de ellos finalizan el programa y alcanzan los objetivos. Podemos interpretar que el peso de la metodología y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa dentro de la Ecuación Secundaria Obligatoria. La mayoría de alumnos de los Programas de Garantía Social mejoraron su autoconcepto y autoestima, reduciendo las insuficiencias formativas; asimismo, recobraron el deseo de aprender y desarrollaron hábitos de trabajo personal; de igual modo, se implicaron en su formación y raramente mostraron conductas disruptivas, incluso su vínculo con el centro mejoró; también, cabe recalcar que superaron los objetivos de los programas, a pesar de que casi la mitad de ellos no había superado la educación primaria y la casi totalidad de los mismos carecían de la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria.

En relación al profesorado, se evidenció que su formación permanente se basaba en las experiencias docentes estrechamente vinculadas a los contenidos de las áreas que configuraban las líneas gruesas de los Programas de Garantía Social, siendo ello un factor altamente positivo para engarzar la formación teórica con la práctica. También cabe destacar el menor nivel de interés del profesorado por las adaptaciones curriculares y la evaluación, siendo ámbitos que cobran cada vez mayor importancia para contemplar la diversidad y heterogeneidad del alumnado. En términos generales, habría que valorar como muy positivas las respuestas del profesorado a la creación de una dinámica que tuvo presente la importancia del grupo para el trabajo didáctico en la adquisición de aprendizajes didácticos y laborales.

La pertenencia a un entorno socio-familiar, la influencia del grupo de referencia del adolescente con poca implicación en el proceso formativo y la incapacidad manifiesta de las mismas familias para reconducir la situación académica, cuando el problema es muy evidente, posiblemente disminuyó el esfuerzo y las expectativas personales y académicas.

Propuesta de mejora: prospectiva y retos

La atención a los alumnos que asisten a los Programas de Garantía Social ha constituido una medida «terminal» e indiscriminada para ocultar muchas de las disfunciones que aquejan a nuestro sistema educativo; por éstas y otras razones que han sido expuestas en nuestras investigaciones, deben proponerse medidas correctoras desde los primeros cursos de la ecuación Secundaria Obligatoria para paliar, en parte, el «fracaso escolar» que se constata en nuestro

sistema educativo y que ha puesto de manifiesto la OCDE, a través del «Informe PISA», y el informe de la UNESCO (2004).

El peligro de externalización que puede derivarse de los programas que favorecen la superación de las insuficiencias educativas es un hecho real. Por eso estamos convencidos de que estos programas habrían de crecer hasta llegar a ser, más que una segunda oportunidad, una inmejorable oportunidad para recuperar la propia valoración ajustada y, recuperar la fuerza para despertar el deseo de una formación continua y permanente que los contextualice a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

En estos momentos, caracterizados por la aprobación de una nueva ley educativa (LOE, 2006), las propuestas de Programas de Iniciación y Cualificación Profesional requieren nuevos bríos para transformar los diferentes programas en ofertas educativas y formativas de calidad reconocida y, de esta forma, abandonando la vertiente compensatoria. No aceptamos el carácter que estos programas han tenido hasta hace poco y, por tanto, los rechazamos desde la concepción que tuvieron como el último recurso extraordinario, abogando y defendiendo el principio de inclusividad, que debería impregnar la cultura de los programas integrados.

Tal como defiende Brodigan (2002), el alumnado ha de ser autor y gestor de su aprendizaje, capacitándole para controlar su propio progreso, adecuándolo a su ritmo de trabajo y con una mentorización constante de su tutor. Por ello los contenidos se han de organizar en cuatro áreas relacionadas con los cuatro «saberes» de Delors (1996), organizándose de forma interdisciplinar y global en entornos abiertos, porque consideramos que ha de ser una propuesta de opción múltiple, que tenga una función de orientación más que de especialización (Boix, 2005).

Es necesario preparar al alumnado para desafiar las expectativas negativas, aun cuando tales expectativas se basen en los dictámenes de rendimientos insuficientes, provenientes de las evaluaciones, los tests, el cociente intelectual o pruebas similares.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde la vertiente curricular, deberían replantear determinadas pautas y recursos didácticos, para mejorar su viabilidad y eficacia, mediante la introducción y el enriquecimiento de elementos curriculares, que optimicen los convencionales, a través de su mayor apoyo en las tecnologías de la información y comunicación, como pueden ser: los tutoriales inteligentes, acceso a bases telemáticas para la búsqueda documental y demandas de empleo, acceso a aldeas digitales, manejo de programas informáticos de textos, diseño y dibujo. (Sánchez Asín, 2003; Sánchez Asín y otros, 2004a; Sánchez Asín, 2004b).

Los «saberes» estables de antaño han dejado paso a la necesidad de aprender permanentemente; el aprender, producir y transmitir conocimiento no es ya asunto exclusivo de una casta de especialistas, sino del conjunto de las personas. (Levis, 1998).

Lo anterior no ha resultado fácil, sino más bien difícil, la elaboración de estrategias que puedan ser rentables frente a una población que ha asumido o le han enseñado a asumir el fracaso como respuesta ante los problemas, está obligando a los profesionales a buscar estrategias de alto valor significativo que mueva a dicha población a aprender los contenidos más «vitales» y «entroncarlos» con su inserción profesional o reinserción académica.

Por otro lado, el mundo del trabajo exige cada vez mayor cualificación y, por consiguiente, este colectivo de alumnos/as requeriría, además de las medidas señaladas, una formación básica para no quedar en desventaja. Desde los Programas de Cualificación Profesional Inicial se debería ofrecer al alumnado los mecanismos necesarios para dominar los aprendizajes instrumentales (Lectura, Escritura y Matemáticas), ejercitar su capacidad de iniciativa, el descubrimiento de sí mismo y de los demás, la búsqueda de recursos, las destrezas para saber buscar empleo y la orientación hacia un perfil profesional que conjugue la flexibilidad con la polivalencia, sin desligar de dichos cometidos el papel de apoyo que pueden ejercer muchos de los padres o madres como monitores/as, junto al profesorado, los «insertores laborales» y empresarios, como guías e impulsores de nuevas iniciativas.

No podemos desdeñar las puntualizaciones que la UNESCO (2004, p. 29) realiza al referirse a que el diálogo sobre política de educación debe desembocar en: un conjunto pertinente y equilibrado de objetivos que describan lo que deben aprender los educandos y por qué deben aprenderlo. El desarrollo de las competencias cognitivas, creativas y sociales es un componente invariable, pero también está la preocupación por los valores de índole universal –respeto a los derechos humanos y del medio ambiente, paz y tolerancia– o de la dimensión más local, por ejemplo la diversidad cultural.

Los autores de este artículo deseamos que la ESO prepare para encontrar caminos y superar obstáculos que surgen en la formación del alumnado. Queremos potenciar la seguridad y no la inseguridad ante nuestra propia eficacia, pues, no cabe la menor duda de que, el fracaso y la actuación como fracasado también se aprende, ya que parte del alumnado actúa conforme a las expectativas negativas que se espera de ellos, pues «muchas veces, el instrumento de predicción resulta más importante que el logro mismo y, en vez de reconocer que algo no funciona bien en el test, se saca la conclusión que tiene que haber algo que no funciona bien en la persona» (Sternberg, 1997, p. 25).

Abstract

In this article the authors bring up if the vocational training of the Programas de Garantía Social (PGS, Social Guarantee Programs) is a valid response in front of the formative insufficiency and the educational needs of young people who does not overcome the Educación Secundaria Obligatoria (ESO, Secondary Education). Equally, it presents the aims of the current Social Guarantee Programs (PGS), the features of the youths and the perspectives of the Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, Programs of Initial Professional Qualification) considered in the development of the Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

After presenting the aims and the methodology, the authors present the features of those Programs, they specify the typology of the users and they think about the reality of the teaching staff of these programs.

Once are determined the codes that influence the most in the attention of the educational needs and the overcoming of the formative insufficiencies, the proposal about the teaching staff features and their training needs are presented.

The article finishes with some suggestions to improve the challenges that the new perspectives and expectations raise for the new Programas de Cualificación Profesional Inicial as a way of inclusive education to overcome the formative insufficiencies of the young people, involving all the learning community.

Key words: Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial, learning community, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), educational needs, formative insufficiencies, transition to the adult and active life, professional training, educational policy, specific module and y voluntary module.

Referencias bibliográficas

ANISCOW, M.;HOWES,A.;FARELL,P.;FRANKHAN, J. (2004): «Investigación, acción. Un desarrollo para las prácticas inclusivas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 54-59.

AUBERNI, S. (1997): *Aprender a trabajar y trabajar para aprender*. Barcelona: PPU.

BOIX, J. L. (2004) Disseny i proposta d'implementació d'un programa d'orientació per a l'assoliment de competències claus i professional. Una eina per a la presa de decisions. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida

BOIX, J. L. (2005): *La iniciació profesional com a proposta integrada a l'ESO*. Lérida: Pagès Editors.

BRODIGAN B., (2002): «La lucha contra la exclusión económica y social» en CEDEFOP, AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP (CEDEFOP Panorama, 52).

- CASALS, J. (2002): «Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar», en AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP (cedefop Panorama, 52).
- CATÁLOGO DE COMPETÈNCIAS (2007) Suplemento del BOE núm. 3 de Miércoles 3 enero 2007 (p. 119-131)
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-Unesco.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- EUROPEAN COMMISSION DG EAC (2005): *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Luxembourg: European Comisión DG EAC.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (1999): «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo», en F. IMBERNÓN: *La educación en siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FUNES, J. (1997): *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: Orsori.
- GLEESON, J. (2002): El Leaving certificate applied irlandés: ¿Caballo de Troya, o equilibrio artificial?, en CEDEFOP, AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP (CEDEFOP Panorama, 52).
- HEGARTY, S. y otros (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- JOVÉ, G., BOIX, J.L., CANO, S., DE ANDRÉS, C. LUMBIERRES, M. NORIA, M., SUAÚ, J. (2007) Diversidad y cohesión social. Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria. Lleida: Milenio.
- LEVIS, D. S. (1998): «Barreras de comunicación y sordera», en *Discapacidad y sistemas de comunicación*. Madrid: Documentos, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- LUNG, V. (2002) «Las escuelas de producción danesas», en CEDEFOP, AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP (CEDEFOP Panorama, 52).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2003): «Aprender para el mundo de mañana», en *Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE.
- OSTER K., (DIR.), LINNA, E., CANSEN, J., CARVALHO, R. (2000) "Escuelas de la Segunda Oportunidad" Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas. [<http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/repes.pdf>] (consultado el 20/06/2007)
- PARLAMENTO EUROPEO; CONSEJO DE EUROPA (2006): *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Parlamento Europeo y Consejo de Europa.
- POZO, J. I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- REDONDO, J. (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar programas de Garantía Social*. Bilbao: Mensajero.
- SÁNCHEZ ASÍN, A (2003) Atención a la diversidad. Dificultades en Lecto-escritura y tutoría, en M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría (2ª)*. Barcelona: Praxis (grupo Wolster Kluwer)
- SÁNCHEZ ASÍN, A (2003) Atención a la diversidad. Dificultades en Lecto-escritura y tutoría, en M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría (2ª)*. Barcelona: Praxis (grupo Wolster Kluwer)
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2004b): *Tecnologías de la Información y Comunicación para la Discapacidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord) (2004a): *De los Programas de Garantía social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.
- SÁNCHEZ ASÍN, A., GUI SAN, C., BOIX, J.L. (2006) La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*. N° 341,171-196
- SÁNCHEZ ASÍN, A.; JURADO, P. (2001): «Los programas de Garantía Social (PGS): Claves de su implementación», en J. BUENO,T.NÚÑEZ;A. IGLESIAS (coord.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña: Universidades da Coruña.
- STAINBACK, S.W. (1999): *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- STERNBERG, R. J. (1997): *La inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- UNESCO (2004): *Educación para Todos. El imperio de la calidad*. París: Ed. UNESCO.
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de Investigación Social*: Madrid: Síntesis.

Legislación:

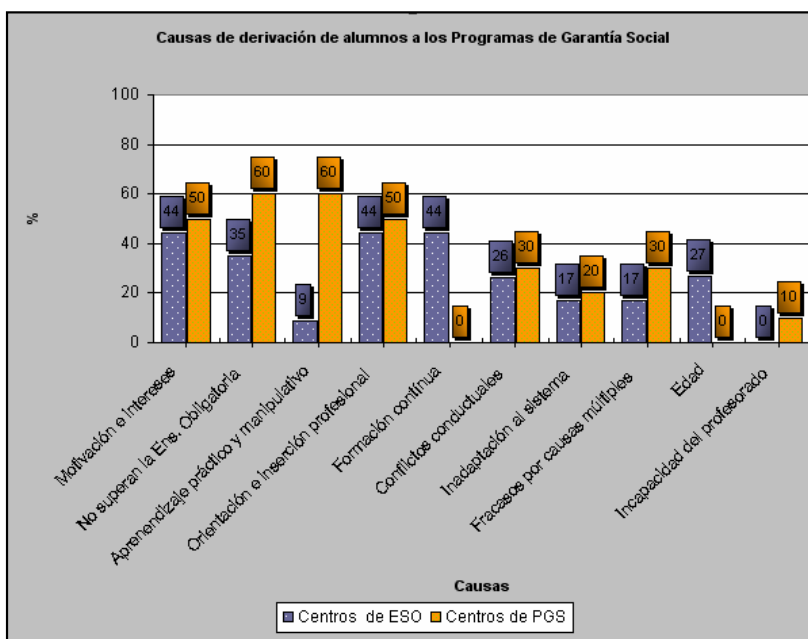
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE núm 23, del 04/10/1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación, LOE (BOE núm. 106, del 04/05/2006))
- Real Decreto 163/2006, de 29 de Diciembre (BOE. 4 de Enero de 2007)
- RESOLUCIÓ de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2006-2007 (Full de disposicions i actes administratius d'educació, núm. 1104).

TABLAS Y GRÁFICOS

| | |
|--------------------|---|
| PGS | No haber superado la etapa, ser una formación con predominio de aprendizaje manipulativo. Incapacidad del profesorado de la Enseñanza Obligatoria para reconducir la situación de estos alumnos. |
| Centros ESO | Estos programas facilitarán el acceso a la formación continua. |

Tabla: 1. Factores de derivación

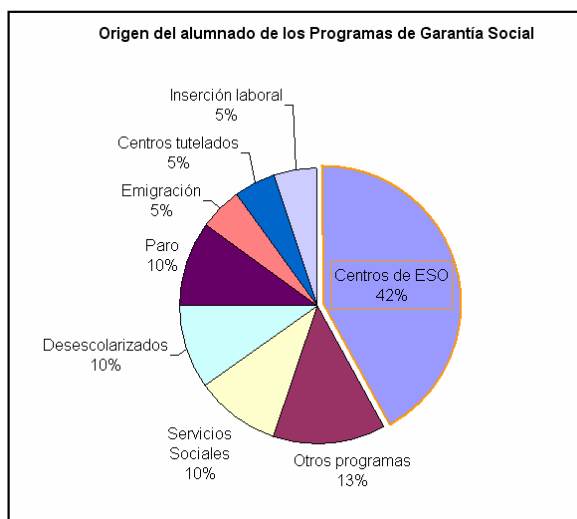
Gráfico
Causas



1.
de

derivación de alumnos a los Programas de Garantía Social.

Gráfico 2. Origen de los alumnos
los PGS de Segriá (Lleida)



de

| | Máxim a | Media | Mínim a |
|---|------------|-------|------------|
| Autonomía personal | 4 | 3,44 | 1 |
| Autonomía en el entorno | 4 | 3,44 | 2 |
| Huir de la marginación | 4 | 3,44 | 1 |
| Romper el rechazo institucional. | 4 | 3,11 | 2 |
| Habilidades profesionales | 4 | 3,56 | 1 |
| Inserción laboral | 4 | 3,67 | 2 |
| Otros | 4 | 1,60 | 1 |

Tabla: 2. Importancia de las áreas e intereses expresados

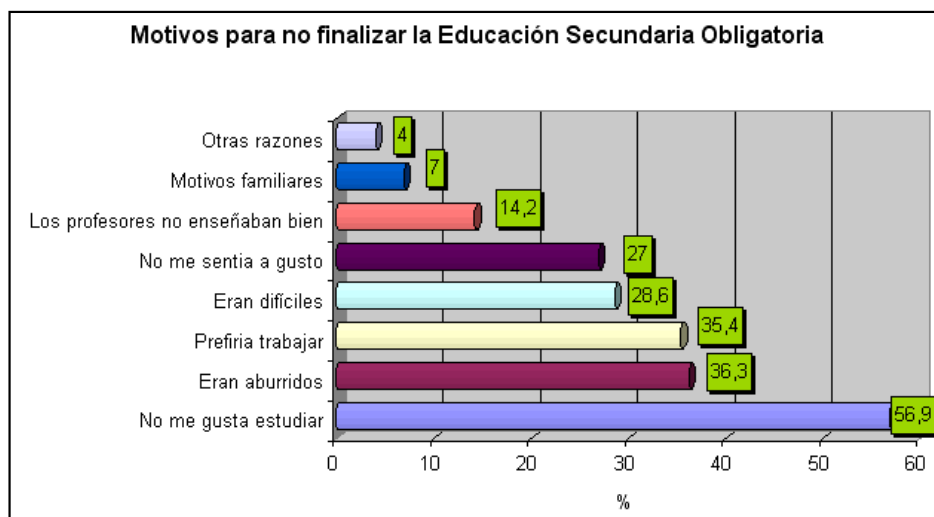


Gráfico 3. Motivos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria

AUTORES

Antonio Sánchez Asín:

Profesor Titular. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. 08035 Barcelona a.sanchez@ub.edu Tl 934035206 Fax 934035011

Sus líneas de investigación se centran en la Atención Temprana, formación del profesorado de Educación Especial, Programas de Garantía Social y Tecnologías de la Información y Comunicación.

José Luís Boix Peinado:

Profesor Colaborador. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida. IES Alcarràs. Príncipe de Viana, 78, 1, C. 25008 Lleida. jboix@xtec.cat. Tl. 973220729.

En estos momentos su investigación se centra en la necesidades educativas en la educación secundaria y en la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria.

NOTAS

1. Las “necesidades educativas” contemplan todos los problemas relacionados con los aprendizajes, trastornos conductuales, retardo escolar y problemáticas derivadas de la marginación social.
2. En Catalán: Equip de Recerca Escola Treball.
3. Otras investigaciones se han llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
4. Actualidad (24 de mayo de 2007:16) “Solo el 61,6% de los jóvenes españoles de 18 a 24 años terminan el bachillerato, lo que nos sitúa lejos del 85% -Lisboa, 2002-. Y la tasa de abandono, que debería ser inferior al 10% se ha triplicado desde 1997 (29,9%). Solo en ciclo 1998-2001 consiguió rebajarse la tasa.
5. Graduado en Educación Secundaria Obligatoria: Representa haber aprobado todos los cursos como requisito para acceder a etapas postobligatorias y/o al mundo laboral.

6. “A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual’s knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.” (Deseco, 27/05/05:4)
7. Entre estas medidas se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.(Art. 12,3)
8. Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) una vez superados éstos” (LOE, 2006, Art. 30,3c)
9. Las competencias básicas están desarrolladas en el Anexo 1, del Decreto de enseñanzas mínimas.
10. Los alumnos de segunda oportunidad acceden a ciclos formativos de grado medio (Vocational Training), mediante una prueba de carácter selectivo

1RESOLUCIÓN de 30 de junio de 2006 (pp 2569): “Con el fin de garantizar la atención educativa necesaria al alumnado con necesidades educativas derivadas de la inadaptación al medio escolar, los alumnos que, además de un retardo en los aprendizajes escolares, presenten de manera reiterada y conjunta desajustes de conducta graves, absentismo injustificado o rechazo escolar que ponga en peligro la convivencia del centro, podrán seguir una parte de las enseñanzas correspondientes a esta etapa en Unidades de Escolarización Compartida (UEC), donde se les ofrecerá actividades específicas adaptadas a sus necesidades. En estos casos convendrá garantizar que el tutor o tutora del centro en el cual está matriculado el alumno/a hace el seguimiento de su evolución”