



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Marín Marín, José Antonio; García Carmona, Marina; Sola Reche, José María
Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión
social y educativa en Andalucía (España)
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 1,
enero-, 2014, pp. 83-102
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)

Reflection and analysis on the Initial Professional Qualification Programs as a measure of social inclusion and education in Andalusia (Spain)

José Antonio Marín Marín *
Marina García Carmona **
José María Sola Reche ***

El presente trabajo, realiza una revisión y análisis de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, encuadrándolos como medida efectiva para la inclusión educativa, social y laboral del alumnado que finaliza la educación obligatoria sin titular. Para este cometido, se revisan los principales planteamientos e indicadores sobre el fracaso escolar, la exclusión educativa y el abandono escolar temprano que acontece en el Sistema Educativo en nuestros días. Se realiza un recorrido de la trayectoria de los PCPI en Andalucía desde su implantación en el curso 2008-2009 hasta el presente, que da una visión del panorama actual de los mismos mediante datos estadísticos y su representación gráfica, poniendo de manifiesto sus beneficios y posibilidades. El artículo concluye con la aportación de diversas ideas y reflexiones que permiten tomar conciencia de la importancia de estos Programas para la reinserción educativa y la capacitación laboral del alumnado al que van dirigidos.

Descriptores: Fracaso escolar, Formación profesional, Enseñanza secundaria, Abandono de estudios, Programa de estudios, Transición a la vida profesional.

This paper is a review and analysis of the Initial Professional Qualification Programs (PCPI) in Andalusia, understanding them as an effective measure for educational, social and employment inclusion of those students who complete compulsory education without a certification. For this purpose, we review the main approaches and indicators of school failure, exclusion from education and early school leaving that are happening in the educational system nowadays. We analyze the course of these programs since its implementation in 2008-2009 until nowadays, which gives us an overview of the current landscape of them through statistical data and its graphical representation, showing its benefits and possibilities. The article concludes with the contribution of different ideas and thoughts that allow us to be aware of the importance of these programs for the educational reintegration and job training of students who are targeted.

Keywords: School failure, Vocational training, Secondary education, Dropout, curriculum, Transition from work to school.

*Contacto: jmarin@ugr.es

**Contacto: marinagc@ugr.es

***Contacto: jsola@ua.es

Recibido: 2 de junio 2013

1^a Evaluación: 19 de julio 2013

2^a Evaluación: 31 de agosto 2013

Aceptado: 26 de septiembre 2013

Introducción

Actualmente la transición de la escuela al trabajo constituye uno de los principales problemas que afecta a las vidas de nuestros jóvenes. Esta situación nos lleva a reflexionar si realmente la escuela y el mundo laboral mantienen conexiones como debiera de ser para dar respuesta a las exigencias actuales del mercado laboral. Una de las herramientas que el sistema educativo español pone a disposición de la sociedad para intentar lograr ese acercamiento entre ambos mundos, el laboral y el formativo, son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Transcurridos únicamente cuatro años desde su puesta en marcha en la Comunidad Autónoma Andaluza creemos que es tiempo suficiente para echar la vista atrás y analizar el origen, la evolución y el futuro de estos programas. De acuerdo con los datos de EUROSTAT de julio de 2013, España es el segundo país de la Eurozona con la tasa de desempleo juvenil más elevada, el 56,1%, un total de 883.000 jóvenes españoles desempleados, la cuarta parte del total de la Eurozona. Estas cifras tan alarmantes nos hace plantearnos, entre otras cosas, la eficacia de los programas mencionados, pues en nuestra opinión, cualquier medida que pretenda combatir el desempleo debe pasar necesariamente por elevar los niveles educativos y de cualificación actuando de forma prioritaria sobre la población a edad temprana, ya que el futuro de cualquier sociedad actual reside en sus jóvenes.

La adquisición de competencias en la escuela por parte del alumnado se constituye como elemento esencial para su desenvolvimiento en la sociedad. Ocurre lo mismo en la etapa de Formación Profesional donde algunos de los logros más importantes de esta etapa son la flexibilización y modularización del currículo; el rescate del aprendizaje basado en la práctica y en la experiencia frente al monopolio del aprendizaje academicista; el reconocimiento de los aprendizajes informales y el cuestionamiento de la omnipotencia del sistema de formación; así como el reconocimiento de una variedad que cuestiona la uniformidad del sistema, al admitir que distintas ocupaciones y sectores requieren también distintas tradiciones formativas (Marhuenda, 2012:12).

El divorcio entre el modelo escolar establecido en nuestro sistema educativo y la exigencia sociolaboral de la sociedad contemporánea, proyectan una bifurcación que conlleva a generar en el mundo juvenil un escenario de desorientación. De forma ilustrativa, Gil Rodríguez (2006), resume en 10 puntos lo que él define como las contradicciones más importantes entre el sistema educativo y el mercado laboral:

1. *“Objetivos. Entre los objetivos de la educación (formar ciudadanos) y los de las empresas (educación como capital humano, beneficios).*
2. *Necesidades. Las demandas de la empresa (flexibilidad...) y las respuestas que ofrece el sistema educativo (rigidez contenidos, métodos, horarios...)*
3. *Actualización técnica y recursos destinados: ¿En el trabajo se manifiesta la actualización y en la escuela los recursos?*
4. *Curriculum. Entre los contenidos educativos y las necesidades empresariales.*
5. *Tiempo: El proceso madurativo y la inmediatez empresarial.*
6. *Métodos: crecimiento personal para la escuela y eficacia empresarial.*
7. *Evaluación: Los resultados en la educación se miden a medio y largo plazo y los empresariales a corto y medio plazo.*
8. *Gestión: Voluntarismo y profesionalidad.*

9. *Confusión entre la parte y el todo: no distinguir entre etapas formativas y niveles de cualificación laboral a la hora de formular las demandas y las respuestas.*

10. *Entre los valores permanentes y la necesidad de cambios permanente: la educación como conservación de cultura /las transformaciones tecnológicas en continuo proceso de cambio”(p. 8).*

La mayoría de nuestros jóvenes termina la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero otro porcentaje muy significativo, por diversas razones, encuentran grandes dificultades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1992) ya definía la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

Por este motivo se diseñan, a comienzos de la década de los noventa, los Programas de Garantía Social como medida paliativa de las elevadas tasas de abandono escolar y la falta de cualificación para el desempeño de una profesión. Dieciséis años más tarde, serán reemplazados por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se implantan con el objetivo de que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, 2006).

Este nivel uno de Cualificación Profesional que obtienen los alumnos se concreta en la adquisición de competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados. En la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación profesional, se recoge el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo español, en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Estas Cualificaciones Profesionales se ordenan por familias profesionales y por niveles de cualificación de acuerdo a la normativa europea establecida al respecto. Estos niveles de cualificación profesional son correlativos del uno al cinco, de menor a mayor, y se refieren a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad desarrollada.

Desde estas consideraciones, el presente artículo analiza la evolución de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía como medida de inclusión social y educativa. En primer lugar se abordarán la relación existente entre el fracaso escolar y la exclusión educativa y su incidencia en el abandono escolar temprano. A continuación abordaremos el concepto de PCPI y su evolución y, finalmente, presentaremos los datos relacionados con la realidad educativa andaluza y su implantación.

1. El Fracaso Escolar y la Exclusión Educativa

El fracaso escolar es un tema que inunda los debates sobre educación en nuestros días. A pesar de los numerosos intentos por combatirlo, es una realidad de nuestros centros educativos. Este fenómeno no es debido solo a una causa, sino que en él influyen numerosos factores. “Los diversos estudios que intentan explicar el fracaso escolar lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres estamentos que intervienen en la educación: padres, profesores y alumnos” (Lozano, 2003: 45).

Marchesi (2000:41) definió *fracaso escolar* como:

“aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad”.

Por otro lado, si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

En la versión más restrictiva, fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Esta visión deja fuera a algunos alumnos como por ejemplo aquellos que abandonan la etapa sin haber intentado terminarla.

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padecan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

En este sentido, Nieto Cano (2004) establece que bajo el término genérico de “alumnos en riesgo de exclusión”, se considerarán aquellos que:

- Manifiestan dificultades propiamente cognitivas y en rendimiento académico.
- Tienden a calificarse como alumnos social y escolarmente inadaptados, con problemas de relación y de comportamiento.
- Pertenecen y comparten una determinada cultura de iguales, combinada de formas peculiares con la cultura familiar, en la que la escuela y el estudio están muy devaluados.
- Han ido pasando de curso por “los pelos”, quizás, entre otras razones, porque no son conflictivos respecto al orden establecido y valorado por la escuela, así como aquellos otros que, según el argot, han pasado de curso o de ciclo “por imperativo legal”.
- Se esfuerzan, y que trabajan, pero que “su inteligencia no les da para más”.
- Aunque se reconoce que serían capaces e inteligentes, si quisieran, se han “desenganchado” de la escuela, han tenido una historia escolar marcada por relaciones problemáticas con algunos de sus profesores o compañeros, cristalizando todo ello en un conjunto de disposiciones, intereses y

horizontes vitales entre los que lo escolar y lo académico ocupa, quizás, un lugar más que secundario.

Debemos tener en cuenta estas consideraciones para evitar las situaciones de exclusión en los centros educativos. Los alumnos que están en esta situación están a tiempo de cambiar si se les ofrece los recursos necesarios. La oferta de PCPI existente es un elemento facilitador de esta reinserción en la sociedad y mundo académico. Además, el ámbito formativo requiere hoy día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). El alumno que queda excluido en términos educativos en numerosas ocasiones también lo es socialmente.

El informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012, defiende que la enseñanza secundaria debería fundamentarse en las competencias básicas y brindar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes para que éstos puedan adquirir competencias transferibles, así como competencias técnicas y profesionales, que les permitan encontrar un buen trabajo o proseguir sus estudios (UNESCO, 2012).

El citado informe alude a la necesidad de un plan de estudios común en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ya que éste ayudará a ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades para adquirir sus competencias básicas. Añade que durante el segundo ciclo de la enseñanza secundaria los jóvenes necesitan adquirir competencias transferibles para facilitar la transición escuela al mundo laboral, y competencias técnicas y profesionales para determinados oficios o sectores laborales.

2. Abandono Escolar Temprano (EUROSTAT 18-27 años)

El fracaso escolar y la exclusión educativa traerán consigo un abandono escolar temprano del alumno. Cuando hablamos de este concepto podemos encontrar significados diferentes. La Unión Europea considera abandono escolar temprano a la tasa de individuos de entre 18 y 24 años con sólo secundaria obligatoria y que no están matriculados en niveles superiores. En el caso español se referiría a los alumnos de mencionadas edades que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, ordinaria y reglada (bachillerato y ciclos formativos de grado medio). De acuerdo a esta definición, el porcentaje de abandono escolar temprano en el año 2010 fue del 28,4 % en España situándonos a la cabeza del resto de países europeos (27) con tan solo Malta con 36,9% y Portugal con 28,7 % con mayores porcentajes (MECD, 2012). En Andalucía, en donde se lleva a cabo este estudio, en el 2010 se encontraba en un 34,8% bajando 7 puntos en el 2011 quedando en el 27,3% (MECD, 2011).

Es destacable en esta línea el estudio realizado por Fernández, Mena y Riviere (2010) donde avanzan en la comprensión del fracaso escolar y los conceptos relacionados con él como es el caso del abandono incidiendo en los procesos que lo provocan y en la comprensión de las dimensiones explicativas del mismo. Los autores aluden a que cualquier percepción más o menos restrictiva del fracaso escolar sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe del abandono.

Otro concepto que representa a estos estudiantes es el “abandono escolar prematuro” (AEP). Según García Gracia (2013) existen tres posibles aproximaciones a este fenómeno:

“a) Aproximación normativa: definida por la legislación que establece cada sistema educativo sobre la edad de escolarización obligatoria.

b) Aproximación estadística: basada en el cálculo de la ratio de escolarización según grupos de edad y situación respecto del sistema educativo.

c) Aproximación sociológica: implica dimensionar e interpretar la problemática del abandono como fenómeno social, esto es como un proceso construido socialmente por la confluencia de factores sociales, biográficos e institucionales en interacción” (p.21)

Este abandono prematuro no solo es perjudicial para el alumnado, sino para la sociedad en general, ya que según el informe de la OCDE (2012:37) sobre la equidad y calidad de la educación, los costes económicos y sociales del fracaso escolar y el abandono temprano son elevados, mientras que la finalización con éxito de la educación secundaria da a los individuos mejores empleos y perspectivas de vida más saludables y con mayor remuneración que resultan en mejores contribuciones a la inversión pública a través de impuestos más elevados.

Ante este panorama, se precisa, contra el abandono, un impulso decidido y definitivo de la Formación Profesional en España (Bolívar y López, 2009:69). Los PCPI se conciben como una medida más para combatir el abandono.

3. Los PCPI como medida de inclusión educativa, social y laboral

3.1. De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

- Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.
- Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliasen sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional. Las deficiencias detectadas en los PGS se intentaron suplir desde la propia denominación de los mismos que pasaron a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Algunas de estas carencias eran bastante significativas (Merino, García y Casal, 2006), como es el hecho de que la Orden ministerial 1257/1993, de 12 de enero, no incluía los PGS en ninguno de los niveles, ciclos y grados en los que se estructura el sistema educativo. Esta situación suponía que hubiera disparidades importantes a la hora de poner en práctica los PGS pues cada Comunidad Autónoma tenía libertad en cuanto a la aplicación de los mismos dando lugar a un crisol de acciones formativas heterogéneo y complejo. Por otro lado, si el objetivo de los PGS era motivar e incentivar para conseguir el reingreso al sistema educativo, se daba una situación cuanto menos un tanto absurda, pues los alumnos que finalizaban el programa no obtenían ningún tipo de acreditación y se veían obligados con posterioridad a matricularse en las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años si querían acceder al título de Graduado en ESO. También, es destacable la ampliación que los nuevos PCPI hacen de la edad en la que los alumnos pueden acceder a estos programas: 15 años. Si bien es cierto que es una norma para casos excepcionales que requiere el informe favorable del equipo de orientadores, docentes, director del centro y la aprobación de los padres y el alumno implicado, no deja de ser una medida positiva, pues supone, al contrario que con los PGS en los que la edad se eleva a los 16 años, comenzar a trabajar un año antes con estos alumnos permitiendo a los docentes ser proactivos a la hora de detectar y atajar futuras deserciones escolares. Por último, la ampliación a dos años de la duración de los PCPI actuales (un año en el caso de los PGS) y la profesionalización de los docentes que intervienen en este tipo de programas son acciones que mejoran los objetivos de inclusión educativa de los PGS.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial aparecen con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral. Tienen una visión más profesionalizadora y aspiran a dotar al alumnado de las competencias básicas que le abrirán, de una forma más real y efectiva, las puertas hacia nuevos estudios como los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio.

Pero no todo lo que ofrecen los PCPI es positivo con respecto a los PGS, ya que, en palabras de Marhuenda (2012), los PCPI:

“no pueden cumplir la función que han tenido los PGS, ni podrán atender a toda la población que acudía a aquéllos. Según el autor su regreso a los Institutos de Educación Secundaria y la prescripción curricular que les acompaña, justificables sin duda en aras a conseguir el acceso al Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, afecta también a las posibilidades de atención a la diversidad: el aumento de asignaturas y profesores, el aumento del academicismo así como la dificultad para planificar el currículo de forma integrada son pérdidas de los PCPI respecto a los PGS” (p. 34)

En el siguiente epígrafe desarrollaremos más en profundidad las características de estos últimos programas.

3.2. Análisis de los PCPI: estructura y funcionamiento

En el contexto andaluz, la normativa que legisla y desarrolla los Programas de Cualificación Profesional Inicial está concretada en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía donde se establecen como una medida de atención a

la diversidad (art. 19.2.f) y art. 22.5.); y en la Orden de 24 de junio de 2008, más concretamente, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.

En la Orden que desarrolla los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determina que los fines que persiguen estos programas son (art. 3): Contribuir al desarrollo personal del alumnado; Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas; Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas; Favorecer el aprendizaje autónomo; Permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado; Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo.

De acuerdo con estos principios, los Programas de Cualificación Profesional Inicial se estructuran en torno a tres módulos que comprenden:

- Módulos específicos: referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de acuerdo al perfil profesional cursado. Dentro de éste, además, se incluye un módulo de formación en centros de trabajo con una duración mínima de 100 horas.
- Módulos formativos: de carácter general que posibilitan el desarrollo de las competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral. Los módulos que lo componen son: módulo de proyecto emprendedor, módulo de participación y ciudadanía y módulo de libre configuración.
- Módulos carácter voluntario para los alumnos, que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En la figura 1 recogemos la organización de los PCPI.

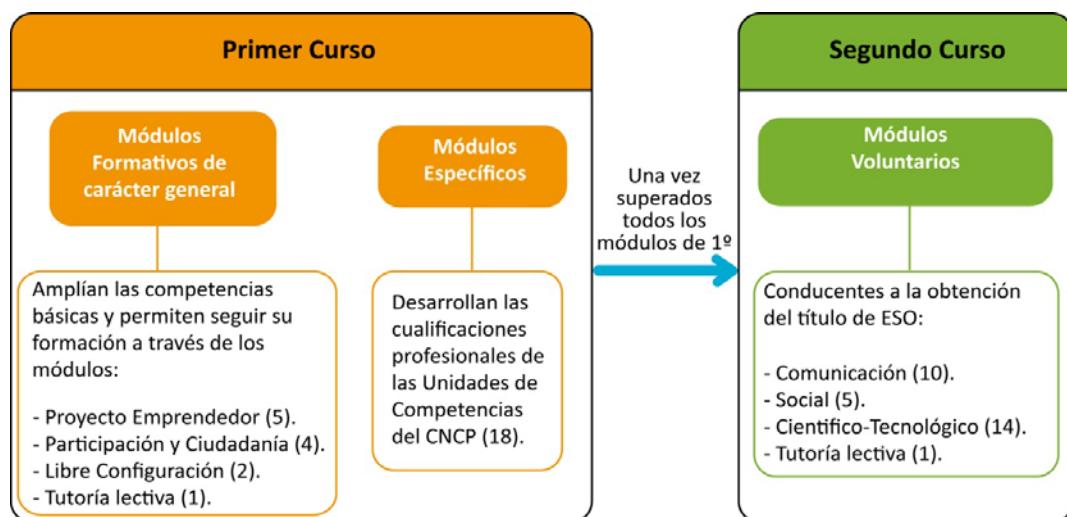


Figura 1. Estructura organizativa de los PCPI en Andalucía

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 24 de junio de 2008.

Los dos primeros módulos se cursan durante el primer año, siendo obligatorios, y su superación conlleva obtención de la certificación de la acreditación de las competencias profesionales adquiridas relacionadas con el perfil profesional cursado. La duración mínima del curso académico es de 900 horas, y por lo tanto, de 1800 horas del programa

completo. En el gráfico anterior, los números que aparecen entre paréntesis corresponden a la distribución semanal de las horas lectivas.

La normativa vigente permite que, además de cursarse en los centros educativos de secundaria, el primer curso de los PCPI pueda ser impartido por corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales o sindicales siempre con adscripción a un centro docente público para la emisión, custodia y archivo de los documentos de evaluación y certificaciones correspondientes.

Esta estructura organizativa es común a todos los perfiles profesionales aprobados desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la actualidad son 19 familias profesionales (Administración y Gestión; Agraria; Artes Gráficas; Comercio y Marketing; Edificación y Obra Civil; Electricidad y Electrónica; Fabricación Mecánica; Hostelería y Turismo; Imagen Personal; Industrias Alimentarias; Informática y Comunicaciones; Instalación y Mantenimiento; Madera, Mueble y Corcho; Marítimo Pesquera; Química; Servicios Socioculturales y a la Comunidad; Textil, Confección y Piel; Transporte y Mantenimiento de vehículos; Vidrio y Cerámica).

Otro de los aspectos importantes de los PCPI es el perfil estudiantil al que van dirigidos. A este respecto, la normativa establece tres supuestos para su incorporación al mismo:

- Menores de 21 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y que no hayan obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Menores de 22 años que cumplan al menos 16 en el año natural del comienzo del programa y que estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales y que no hayan obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Alumnado de 15 años de edad cumplidos en el año natural de comienzo del curso previo acuerdo del alumno y sus padres, habiendo cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, repetido ya en una ocasión en esta etapa y no estén en condiciones de promocionar al tercer curso.

Otra de las características de estos programas es la ratio alumnado-grupo. Desde la Administración Educativa se autoriza a un máximo de 20 alumnos y alumnas por grupo. En el caso de que en un programa se encuentre matriculado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (máximo tres por programa), el número se verá reducido a 12. De esta manera, el principio de individualización y atención al alumnado adquiere un mayor sentido y en consecuencia, los propios alumnos verán sus demandas formativas satisfechas. Otra de las posibilidades que ofrecen estos programas es la de dirigirlos específicamente a alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. Para estos casos específicos se tendrá en cuenta al alumnado al que va dirigido, variando de esta manera, el número máximo por grupo atendiendo a su índice de discapacidad (art. 17 apartado 3 de la Orden de 24 de junio de 2008).

Una de las novedades que introduce la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible es en la Disposición final vigésima cuarta en la que, con respecto a los PCPI establece que, el alumnado que supere los módulos obligatorios, podrá acceder a un Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio sin necesidad del título de Graduado en ESO. Esta modificación tiene como finalidad promover la continuidad

formativa y el estímulo para el ingreso a estudios superiores con un mayor grado de cualificación profesional.

4. Estudio evolutivo de los PCPI en el contexto andaluz

Pasados cuatro cursos académicos desde la implantación de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, estimamos interesante realizar un estudio descriptivo de la evolución de los mismos atendiendo a aspectos tales como la penetración de los mismos en las diferentes provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, el grado de implicación de las entidades locales, asociaciones, ONGs, etc. en actuaciones específicas, la matriculación en los mismos según el sexo, comparativa entre éstos y los PGS y, por último, la mortandad existente entre el alumnado que comienza el primer curso de los PCPI y aquellos que lo continúan cursando el segundo año (no obligatorio).

Para la realización de las diferentes tablas estadísticas y posteriores análisis, se han recogido datos de los dosieres estadísticos que desde las Administraciones Educativas elaboran cada año dentro de sus competencias (MEC, 2013; CEJA, 2013). A partir de los datos recopilados de dichas fuentes, presentamos una serie de gráficos ilustrativos con una alta significatividad sobre diferentes aspectos evolutivos de los PGS y PCPI en Andalucía.

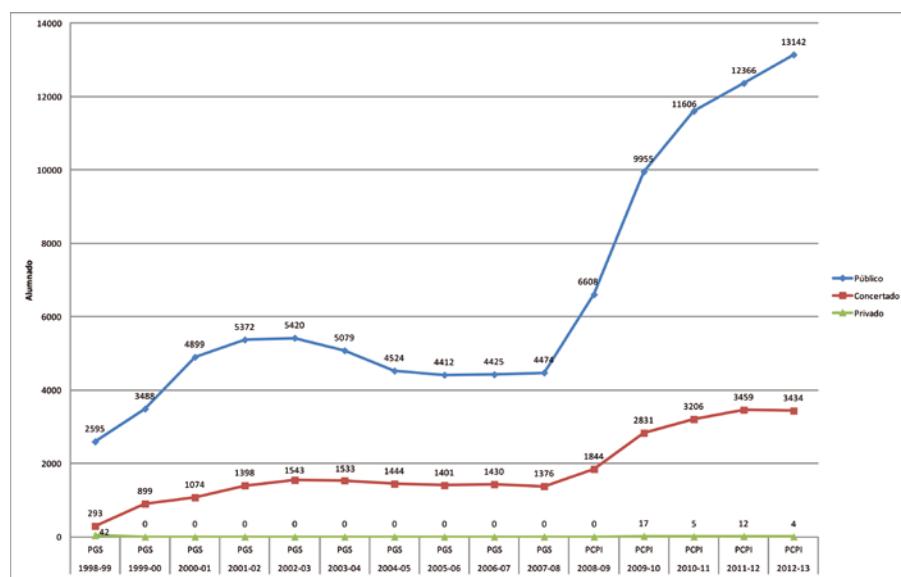


Figura 2. Evolución del alumnado matriculado en los PGS y PCPI entre 1998-2013 en Andalucía según tipo de centro

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se refleja la evolución de los alumnos y alumnas matriculados en los PGS y luego PCPI a lo largo de los últimos 15 años. Como se puede apreciar la progresión ha sido claramente ascendente menos en un intervalo de cuatro años (2003-04 a 2006-07) donde hay una leve depresión. Es justamente en el año que se implantan los PCPI cuando el aumento de las matrículas se dispara duplicando con creces los valores de los años más prósperos de los PGS. En el ámbito público la oferta ha sido aún mayor en valores relativos que en el caso de la oferta concertada (figura 3).

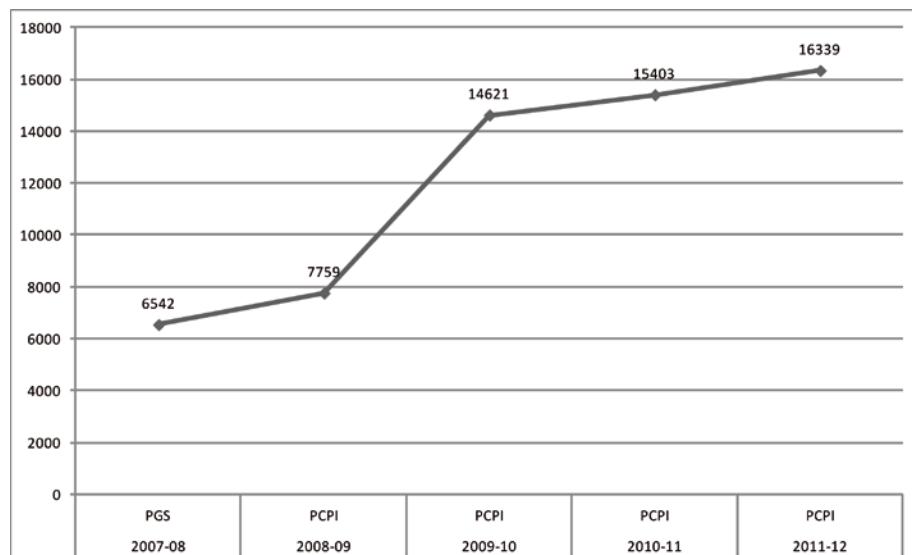


Figura 3. Evolución del alumnado matriculado en los últimos cinco cursos académicos en los PGS y PCPI

Fuente: Elaboración propia

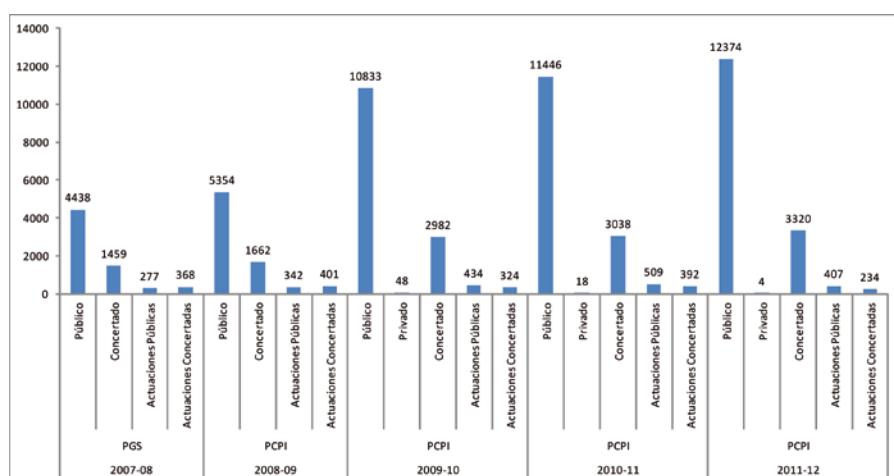


Figura 4. Alumnado matriculado en los PGS y PCPI según el tipo de centro y entidad

Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se representa el número de matrículas efectuadas en estos últimos cinco años atendiendo al tipo de centro y actuación, ya sea pública, privada o concertada. Un rápido visionado del mismo deja ver cómo, los alumnos matriculados en el curso académico 2007-08 han evolucionado hasta casi triplicarse su valor en los centros públicos en el curso 2011-12. En el caso de los centros concertados, esta proporción disminuye hasta situarse en un poco más del doble que en el último curso en el que se impartió los PGS.

Otro hecho reseñable es la evolución del alumnado matriculado en las actuaciones públicas (figura 5). En éstas, se ve un aumento en oposición con las actuaciones concertadas en las que retrocede hasta situarse con una diferencia de más de 130 alumnos.

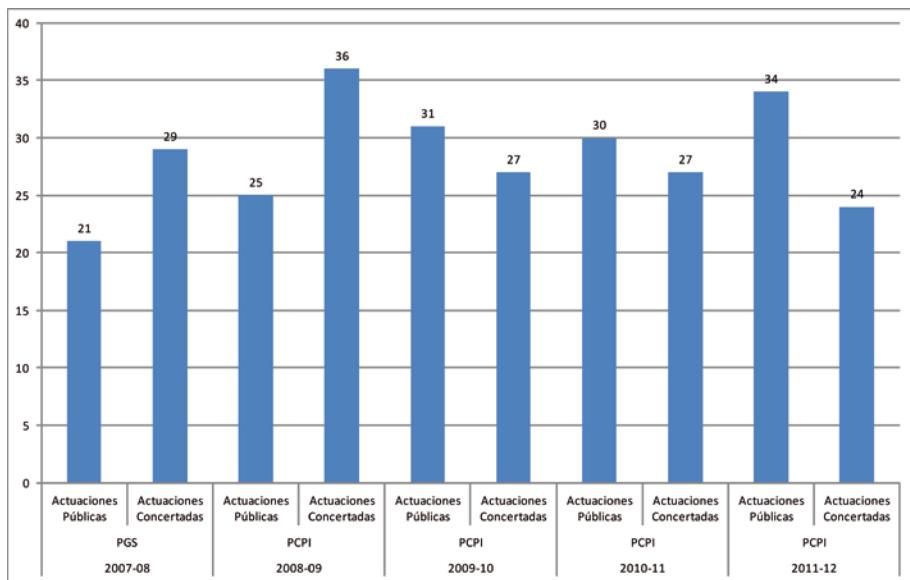


Figura 5. Número de actuaciones llevadas a cabo entre el año 2007 y 2012

Fuente: Elaboración propia

Los valores que ofrece la figura 6 son muy significativos por las interpretaciones que se puede hacer de los mismos. Durante los dos primeros años que aparecen reflejados, las actuaciones concertadas eran mayoritarias a las actuaciones públicas. Es a partir del segundo curso desde la implantación de los PCPI cuando las administraciones públicas asumen este desafío y son ellas las que toman el relevo de las iniciativas formativas.

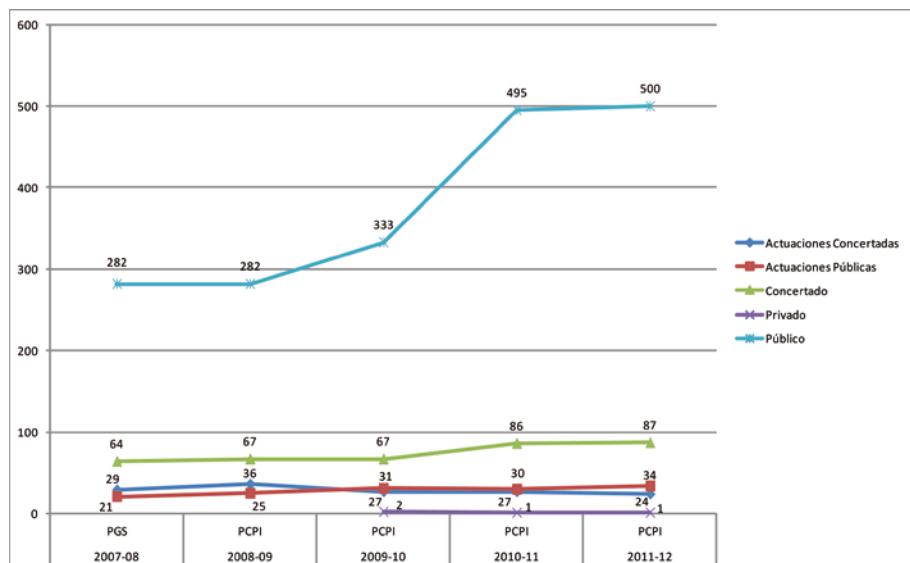


Figura 6. Evolución comparativa del número de centros y actuaciones llevadas desde el curso 2007/2008 hasta el 2011/2012

Fuente: Elaboración propia

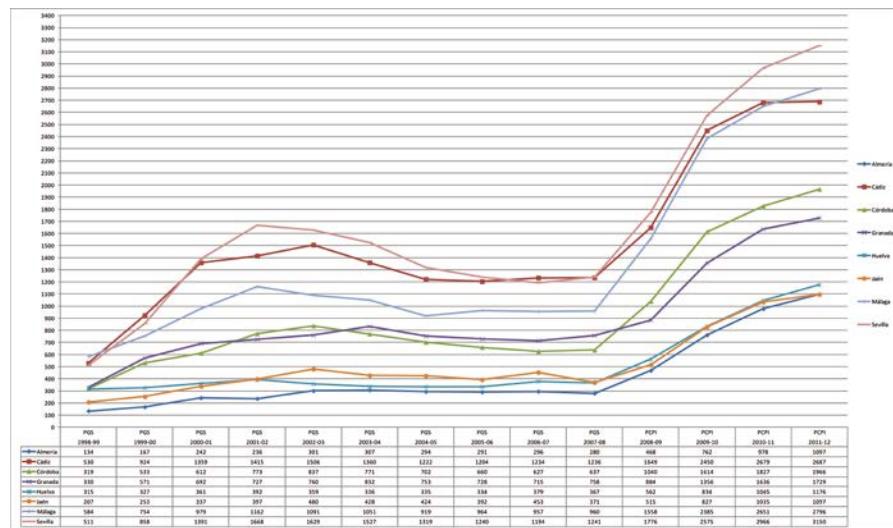


Figura 7. Evolución comparativa del alumnado matriculado en PGS y PCPI desde 1998 a 2012 por provincias en Andalucía

Fuente: Elaboración propia

Aunque los comienzos en la implantación de los PGS fueron moderados en todas las provincias, en pocos años, la diferencia era palpable (figura 7). Esta tendencia ha seguido en los cursos posteriores hasta llegar al último curso con en el que se ofrecen estadísticas. Entre las provincias que más matrículas de PCPI registran destacan Sevilla, Cádiz y Málaga y, por el contrario, las provincias que presentan menos alumnado matriculado son Almería, Jaén y Huelva (figura 8).

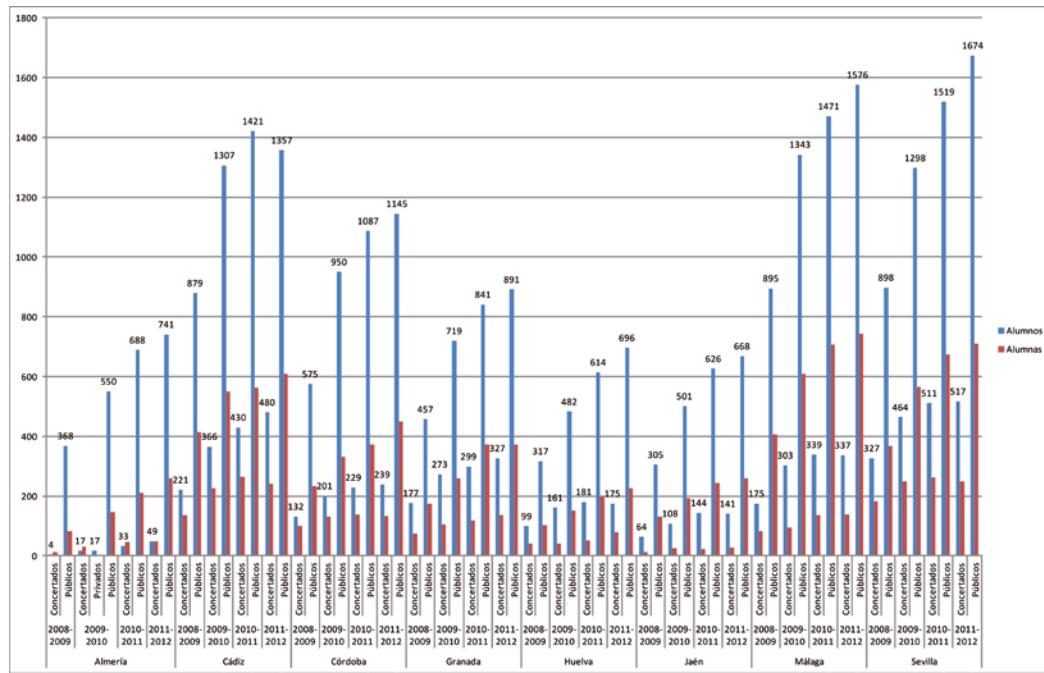


Figura 8. Comparativa del número de alumnos y alumnas matriculados según el tipo de entidad y las distintas provincias andaluzas

Fuente: Elaboración propia

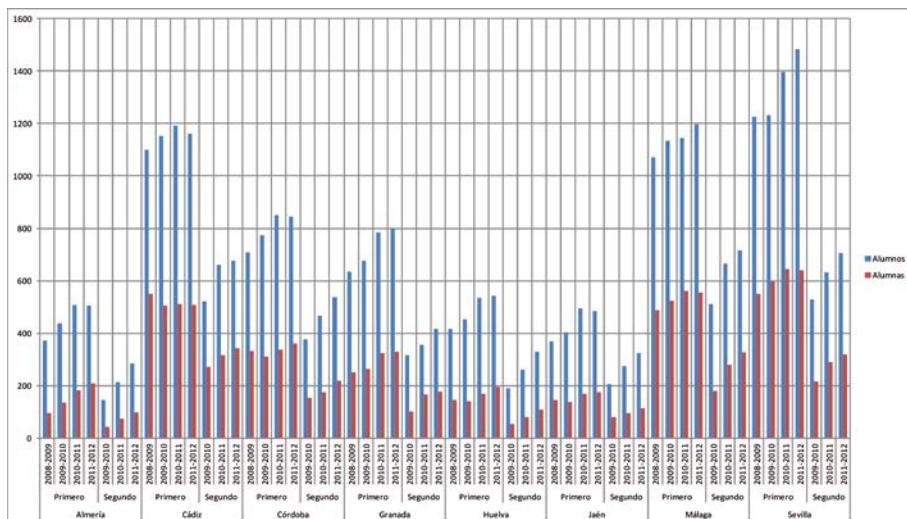


Figura 9. Comparativa del alumnado matriculado en los PCPI en los diferentes cursos en los que se estructuran y por provincias de Andalucía

Fuente: Elaboración propia

La importancia de la figura 9 reside en la multitud de datos que recoge y la particularidad de facilitar una visión rápida de la evolución del alumnado matriculado en los PCPI desde su implantación. En ella se hace una distinción entre los alumnos y las alumnas, las diferentes provincias que componen Andalucía y, un dato muy interesante, la evolución del alumnado matriculado en el mismo, distinguiendo aquellos que asisten al primer curso (módulos obligatorios) de aquellos y aquellas que prosiguieron su formación académica cursando el segundo año (módulos voluntarios) con la intención de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En todos los casos, el número de alumnos que cursa un PCPI es, como mínimo, el doble que de las alumnas que lo hacen. En el hecho de proseguir sus estudios, más del 50% de los alumnos y alumnas que realiza el primer curso de uno de los perfiles profesionales de un PCPI, no continua un segundo año para la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

5. Conclusiones

Los PCPI aparecen como una medida efectiva para prevenir la elevada tasa de fracaso escolar registrado. Esta medida de atención a la diversidad se muestra positivamente disminuyendo la brecha existente entre el abandono temprano de la enseñanza obligatoria, la inserción en el mercado laboral y los estudios postobligatorios. A pesar de que no disponemos en Andalucía de ningún estudio cualitativo que avale esta afirmación, pues han transcurrido pocos años desde la puesta en marcha de estos programas y todavía no se ha realizado un estudio de seguimiento de los alumnos, sí que contamos con experiencias similares en otras comunidades que nos hacen ser optimistas. De esta forma, en las conclusiones de un reciente estudio llevado a cabo en el País Vasco, los autores afirman que “los alumnos y las alumnas de los PCPI otorgan puntuaciones muy altas (la mayoría superiores a 4 puntos) a las variables relacionadas con la orientación escolar, personal y vocacional. El clima existente en los PCPI es muy positivo y el alumnado se encuentra, en general, muy motivado en el centro. Además, afirma estar muy satisfecho con la labor del profesorado (orientan, ayudan, generan buen ambiente,

enseñan pautas útiles para la vida” (Aramendi y Vega, 2013:456). Este estudio se realizó mediante un cuestionario dirigido a los alumnos que fue enviado a todos los Programas de Cualificación Profesional Inicial del País Vasco con una participación del 70% de alumnos matriculados.

La reforma de los Programas en el año 2006 ha mejorado notablemente la percepción de estas medidas como una verdadera vía formativa y de reinserción del alumnado que ya había abandonado de forma prematura el sistema educativo. Este hecho se refleja en el elevado aumento del alumnado matriculado a partir de su implantación en el curso 2008-2009. Este incremento es fruto de varias causas de las que se pueden resaltar dos como más indicativas. Por un lado, los potenciales alumnos, encuentran ventajas a la hora de inscribirse en estos programas como son la obtención de certificados profesionales o título de graduado en ESO, mejorando de este modo sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo o la posibilidad de acceder a cursar Ciclos Formativos de Grado Medio, ello no ocurría en el caso de los PGS con los que no se obtenía acreditación profesional. Por otra parte, si atendemos a la evolución del mercado laboral en España, en el año 2007 se alcanzó el nivel más bajo de tasa de desempleo con un 8,3% para posteriormente en 2008 con un 11,3% y 2009 con un 20,1%, constatar el inicio de la crisis económica en nuestro país con cifras muy superiores a las del resto de miembros de la Unión Europea. El aumento en la tasa de desempleo, medido de acuerdo al nivel educativo alcanzado, se cebó en aquellas personas que poseían un menor nivel formativo, tal como nos indica el Informe para España de la OCDE de 2011, Panorama de la Educación, donde las personas que no poseen la titulación de ESO con un porcentaje en 2009 del 21,9%, supera con creces a aquellos que poseen titulación secundaria 15,4% o universitaria 9%. La estructura laboral en España, que hasta estos años había absorbido sin demasiados problemas mano de obra no cualificada principalmente en los sectores de la construcción y afines, da un vuelco radical con la explosión de la burbuja inmobiliaria y la desaparición de infinidad de trabajos poco cualificados que habían sido un reclamo atractivo y un acicate para el abandono escolar ante la opción de encontrar trabajo con relativa facilidad.

No es de extrañar, por tanto, el incremento de matriculaciones en los PCPI en estos años, 2008 y 2009, pues para muchos jóvenes estos programas resultaban ser la única opción realista frente a las difíciles expectativas de encontrar un nuevo empleo.

Se detecta una clara iniciativa pública de ofrecer una capacitación profesional básica, en este caso solo del primer curso, con la intención de que los alumnos que se han visto excluidos por diferentes razones de la adquisición de las competencias básicas, puedan adquirir las competencias profesionales de nivel uno que les permitan desempeñar un puesto de trabajo con la formación mínima requerida.

La realidad andaluza refleja una desigual distribución del alumnado matriculado en estos programas, destacando por su elevado número, las provincias de Sevilla, Cádiz y Málaga, por este orden. Otro aspecto a subrayar es la desigual tasa de matriculación de alumnos y alumnas. Esta situación puede deberse a las características del tejido sociocultural español. En nuestro país, y a pesar de que tanto Gobierno como Instituciones Públicas hacen hincapié en generar un clima de igualdad de género en todos los ámbitos, también en el laboral, la realidad se impone y nos encontramos con que determinadas profesiones tienen sexo, es decir, son desempeñadas por una mayoría de varones o de mujeres. Y así, la Encuesta de Población Activa (EPA) de 2012 nos muestra ramas de actividad donde la tasa de población activa se inclina mayoritariamente hacia uno u otro sexo. Por ejemplo la rama agraria, con un porcentaje del 6% de hombres frente al 2,7% de mujeres, la rama

de construcción, con un 11,7% de hombres frente al 1,1% de mujeres, o la rama de transporte y almacenamiento, con un 6% de hombres frente al 1,7% de mujeres. Y en el lado contrario podríamos destacar la rama de actividades sanitarias y de servicios sociales con un 11,1% de mujeres frente al 2,8% de hombres. En el caso concreto que nos ocupa, la Comunidad Andaluza oferta PCPI relacionados con los perfiles profesionales de 19 Familias Profesionales, que sin ánimo de ser tajantes, podríamos aventurarnos a dividir en dos grupos. Por un lado perfiles tradicionalmente ejercidos por hombres (agraria, artes gráficas, edificación y obra civil, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, informática y comunicaciones, instalación y mantenimiento, madera mueble y corcho, marítimo pesquera, química, transporte y mantenimiento de vehículos y vidrio y cerámica) y por otro lado perfiles ejercidos tradicionalmente por mujeres (administración y gestión, comercio y marketing, hostelería y turismo, imagen personal, industrias alimentarias, servicios socioculturales y a la comunidad y textil, confección y piel). Por todo ello deducimos que ese mayor número de alumnos varones pueda tener que ver en parte con una oferta menos atractiva de perfiles profesionales para las alumnas, sin descartar otras posibilidades como el menor índice de fracaso escolar en este colectivo y, por lo tanto, mayor número de mujeres tituladas en Educación Secundaria Obligatoria.

Se observa cómo un 50% de los alumnos que inician el primer curso (obligatorio), no continúan en el segundo curso (voluntario). Carecemos de datos objetivos de por qué se produce esta situación, ya que ello sólo podría ser fruto de una investigación más pormenorizada a través de encuestas o entrevistas individualizadas, pero sí que podemos avanzar algunas hipótesis. De acuerdo con los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la Comunidad Autónoma Andaluza es, en España, la que mayor porcentaje tiene de familias con todos sus miembros en paro, el 21,2% del total de hogares no tiene a ninguno de sus miembros activo. La necesidad de aportar ingresos al núcleo familiar, junto con la obtención del certificado de profesionalidad tras el primer año del PCPI, seguramente, son influencias decisivas que presionan en el primer supuesto, o facilitan, en el segundo, la inserción de los alumnos en el mercado de trabajo. Otro dato a tener en cuenta, de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es que durante el curso 2012-2013 se produce una variación en el porcentaje de alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio con respecto al curso anterior del 3,7% en la modalidad presencial, y de un, espectacular, 15,7%, en los Ciclos Formativos a distancia. Muy probablemente, los alumnos con carencias económicas graves, se decanten por ésta última opción de formación en Ciclos de Grado Medio a distancia para compatibilizar trabajo y formación.

Esta caída en las matriculaciones en los segundos cursos de los PCPI también puede estar relacionada con el tipo de alumno que se inserta en estos programas. Nos encontramos con un perfil caracterizado por jóvenes en plena adolescencia, con lo que ello conlleva en cuanto a desestabilización emocional, con desmotivación a la hora de estudiar, con dificultades de aprendizaje y que tienen interés por conseguir las competencias profesionales básicas para encontrar un trabajo con rapidez. Es en parte comprensible, que muchos de estos alumnos, al finalizar el primer curso de PCPI, se sientan más atraídos por acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio (más práctico y enfocado al acceso laboral) que por retomar un segundo curso de PCPI para la obtención del Graduado en ESO, con una base curricular más teórica que práctica.

En definitiva, los Programas de Cualificación Profesional Inicial han mejorado en parte el contenido, el ámbito de aplicación y las salidas profesionales de los primeros Programas de Garantía Social. Los datos que se han analizado permiten afirmar que las expectativas depositadas en estos programas, como medida de inclusión educativa y socio-laboral, se han conseguido en un alto grado. El número de alumnos matriculados es un indicativo de que se trata de una herramienta válida, pues en caso contrario, nos encontraríamos con que todos estos jóvenes con especiales características, no encontrarían una alternativa, no tendrían una segunda oportunidad, con el consiguiente aumento de las tasas de abandono escolar y aumento de los casos de conflictos y violencias escolares debido a las tensiones que provocaría el que el sistema educativo sólo ofreciera un único camino a estos alumnos. “Mi futuro está en aprender un oficio, lo tengo muy claro. Yo aquí no he hecho ninguna pira (falta de asistencia), estoy muy a gusto” (Aramendi y Vega, 2013,450). Este testimonio de un alumno, del estudio realizado en el País Vasco, mencionado anteriormente, es un ejemplo de cómo los PCPI asumen una importante labor de inclusión social, educativa y laboral. La función que desarrollan estos programas, teniendo en cuenta la situación de crisis económica que vive nuestro país, es una función de vital importancia, nos atrevemos a decir que si estos programas no existieran...habría que inventarlos.

Con todo lo expuesto, no debemos olvidar, que el mejor Programa de Cualificación Profesional Inicial es aquel que no existe, es decir, la necesidad de estos programas se debe a que el sistema educativo español actual está fallando. Si analizamos por encima los factores que intervienen en la Comunidad Educativa tales como instituciones, profesorado, familia y alumnos, nos encontramos con el siguiente panorama: por un lado, un concepto de familia que actualmente adopta una pluralidad de formas, con una amplia diversidad cultural, con jerarquías de valores muy diversas; por otro lado, unas instituciones educativas demasiado rígidas, lentas en cuanto a su adaptación a los cambios sociales o las demandas de los tejidos empresariales, y por lo tanto, poco inclusivas; y si finalmente, a ello le sumamos un profesorado poco preparado en cuanto a competencias y habilidades sociales, emocionales o motivadoras, nos da como resultado, un grupo de alumnos que de forma errónea catalogamos como conflictivos, problemáticos o con necesidades especiales, cuando en realidad son el eslabón más débil de la cadena. No es un problema de los alumnos, es un problema del propio sistema educativo.

Por este motivo, pensamos que el futuro de los PCPI pasa, como ya hemos comentado, por la desaparición de los mismos. Pero para que se dé esta premisa son necesarios profundos cambios en el sistema educativo español, sobre todo en lo que concierne a estudios de secundaria y tasas de fracaso escolar, para ir ascendiendo escalones en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Además, los vertiginosos cambios sociales, con un gran aumento de la diversidad cultural o las profundas diferencias en los principios y valores de la sociedad española; junto con una desconocida tasa de desempleo y una demanda de trabajadores donde empieza a primar más la exigencia de habilidades y competencias profesionales que los conocimientos meramente intelectuales, ha provocado que el perfil del alumno adolescente esté sometido a mayores conflictos y tensiones, complicando aún más su paso por la etapa educativa de secundaria. También tendríamos que preguntarnos qué parte de culpa tienen los docentes de secundaria, ¿hasta qué punto son responsables del abandono escolar de algunos o de muchos de estos alumnos? ¿Tienen los docentes de secundaria las habilidades necesarias para escuchar, dinamizar, motivar, ser creativos, comprender y

llegar a todos y cada uno de sus alumnos independientemente de sus características y educar de forma inclusiva?

Para el supuesto de que no se realicen estas reformas, evidentemente los PCPI deben continuar. Los PCPI no son sólo un mero instrumento para la obtención de unas competencias mínimas para insertarse en el ámbito laboral, son también un espacio de convivencia, de educación en su más amplio espectro, donde los alumnos establecen una relación con el profesorado distinta a la que tenían cuando cursaban la ESO y donde, en la mayoría de los casos, el alumno deja de ser eso, un alumno, y pasa a ser persona, con un mejor autoconcepto de sí mismo y plenas capacidades para su inclusión y desarrollo integral en la sociedad.

El nuevo Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), sigue contemplando la existencia de estos programas pero sin ninguna transformación relevante en cuanto a sus contenidos. Sí que habrá un cambio importante en cuanto que se convertirán en una formación profesional básica de dos cursos para estudiantes que abandonen la Secundaria con 15 años limitando la posibilidad de que al finalizar obtengan el graduado en Secundaria. Echamos de menos en este Proyecto de Ley alguna referencia a las capacidades o aptitudes que debe cumplir el profesorado, pues los alumnos con unas características concretas han de tener a su disposición unos docentes con unas habilidades específicas más cercanas al campo emocional que al meramente instructivo.

Por este motivo, pensamos que la reforma educativa que actualmente se está discutiendo, tiene que recoger todos aquellos aspectos positivos de los PCPI e incorporarlos a los nuevos modelos o programas por los que se sustituya. Además, la medida adoptada en el año 2011 con la Ley de Economía Sostenible en la que se le permite al alumnado incorporarse directamente, después de la superación del primer curso de los PCPI, a un Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio, es favorecedora de la continuidad formativa y de la inclusión social y educativa.

Nos gustaría apuntar, finalmente, dos futuras líneas de investigación referidas a los PCPI que en forma de duda, nos han inquietado durante la redacción de este artículo. Por un lado, la inexistencia por parte de las administraciones educativas, de un sistema organizado y sistematizado de seguimiento posterior de los alumnos que finalizan los PCPI para conocer, mediante datos objetivos, cuál es el alcance real de este instrumento, lo que permitiría implementar mejoras y correcciones. Por otro lado, establecer un sistema de evaluación del profesorado para saber cuál es el perfil concreto demandado por este tipo de alumnos, ya que es una cuestión de vital importancia a tenor de que sobre el docente recae una gran responsabilidad en cuanto al éxito o fracaso de los alumnos. Y es que, tal como nos dejó escrito el escritor y profesor estadounidense William Arthur Ward:

*El profesor mediocre dice, el profesor bueno explica,
el profesor superior demuestra, el profesor excelente inspira.*

Referencias

- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-461.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8.
- BOE (1993). *Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS, durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO*. Boletín Oficial del Estado, 19 de enero (Derogada).
- BOE (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*.
- BOE (2007). *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía*.
- BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.
- BOE (2002). *Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan programas de garantía social*.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- BOE (2008). *Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación*
- BOE (2011). *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible*.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 3-24.
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Escudero, J. M. (Coord.) (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 1-24.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 108-140.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- EUROSTAT (2008). *Early school leavers*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- EUROSTAT (2013). *Harmonised unemployment rate*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- EURYDICE (2012). *Eurydice report. Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policy*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- Gil Rodríguez, G. (2006). *Contradicciones entre el sistema educativo y el mundo laboral. Eje Temático 2 La sociedad en estado líquido*. Recuperado de <http://www.cabuenes.org/06/documentacion>
- INE (2013). *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <http://www.ine.es>

- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1*(1), 43-66.
- Luengo, J., Jiménez, M. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(3), 23- 46.
- Marchesi, A. (2003). Significado del fracaso escolar en España. En A. Marchesi (ed.), *El fracaso escolar* (pp. 45-76). Madrid: Fundación para la modernización de España.
- Marhuenda Fluxá, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- MECD (2012). *Las cifras de la educación en España. La comparación Internacional. Abandono educativo temprano*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD.
- MECD (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/>
- MECD (2013). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Merino, R., García, M. Y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación, 341*, 81-98
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López-Yénez (ed.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas* (pp. 145-167). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- OCDE (1992). *High-Quality Education and Training for All*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>.
- Sánchez Asín, A. (coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional. Pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes.
- UNESCO (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(3), 1-14.