

Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia

Initial Professional Qualification Program: Assessments and engagement of students in the Murcia region

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247

María Teresa González González

Mónica Porto Currás

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

En este artículo se comentan algunos resultados de investigación¹ sobre cómo valoran los alumnos que cursan el Programa de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia distintos aspectos de este programa y su experiencia en él.

El PCPI constituye una medida para alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa. Para analizar el desarrollo de estos programas, se adoptan como referentes las perspectivas teóricas y de investigación en torno al fracaso escolar y el riesgo de exclusión educativa, particularmente aquellas que subrayan su carácter multidimensional y relacional.

La investigación combinó el análisis de documentos y datos oficiales sobre los PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia con estudio de campo y estudios de caso. Este artículo da cuenta únicamente de datos obtenidos en la fase de estudio de campo mediante un cuestionario cumplimentado por alumnos de una muestra representativa de PCPI.

Son similares las valoraciones que realizan los alumnos de los distintos PCPI sobre las actividades de clase y los aspectos a los que prestan más importancia sus

⁽¹⁾ La investigación de la que derivan los datos presentados en este artículo lleva por título Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia. Está financiada por la Fundación Séneca y la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

profesores, si bien se tiende a hacer un juicio más positivo sobre los módulos profesionales. En otros aspectos, que ofrecen indicios sobre cómo están participando e implicándose los alumnos, las valoraciones presentan algunas diferencias en función de si el alumno cursa el módulo obligatorio o el voluntario, o en función de si el programa se está cursando en centros escolares o en otras instituciones.

Aunque se mantiene un método expositivo y más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, el programa está consiguiendo en buena medida que los alumnos asistan con cierta regularidad a las clases, presten atención a lo que en ellas se trabaja y estimen que lo que están aprendiendo es útil para su vida. No obstante, alrededor de un tercio de estos alumnos siguen 'desenganchados'.

Palabras clave: Programa de Cualificación Profesional Inicial, alumnos en riesgo, voces de alumnos, implicación, trabajo en el aula.

Abstract

This paper reports the results of research on student assessments of Initial Career Training Programmes (ICTPS) in the Spanish region of Murcia. Different aspects of the programmes and student experience are also discussed.

ICTPS are a measure designed for students at risk of being left behind by the educational system. The yardsticks used to analyse programmes were theorists' and researchers' perspectives on academic failure and the risk of being left behind, particularly those perspectives that emphasize the multidimensional, relational nature of the issue.

The research combined the analysis of official documents and data on ICTPS in Murcia with a field study and case studies. This report refers only to data obtained in the field study phase using a questionnaire administered to students from a representative sample of ICTPS.

Students from different modules reported similar assessments of classroom activities and the points that teaching staff consider important, although students had more positive feelings about their career modules. Assessments of other points that indicate how students participate and become engaged showed some differences between students in compulsory modules and those in voluntary modules and between students following the programme in a school venue and those following the programme in other institutions.

Although ICTPS continue to espouse lecturing and focus more on teaching than on learning, the programmes are to a large extent succeeding in drawing students to class regularly, getting students to pay attention to classroom work and convincing students that what they are learning is useful for their lives. However, around a third of all students remain unconvinced and uninterested.

Key words: Initial Career Training Programmes, at-risk students, student voices, engagement, classroom work.

Introducción

Fracaso y abandono escolar temprano son temas que preocupan en nuestro sistema educativo. Los datos disponibles sobre tasas de repetición en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las tasas de idoneidad o el número de alumnos que finaliza el período obligatorio sin obtener la titulación muestran un panorama poco halagüeño y proporcionan indicios de la situación de riesgo en la que se encuentra un porcentaje nada despreciable de estudiantes –alrededor de un 30%–: es posible que estos alumnos no alcancen la titulación correspondiente a la etapa obligatoria o, incluso, que abandonen antes de finalizarla.

Los responsables de la política educativa han establecido diversas medidas y actuaciones destinadas a mejorar tal situación, entre ellas los Programas de Cualificación Profesional Inicial² (en adelante PCPI), en los que se centra este artículo. Sus destinatarios son jóvenes que no han logrado finalizar con éxito su educación obligatoria y podrían abandonar el sistema educativo sin las competencias necesarias para transitar al mundo laboral y la vida adulta. Son alumnos con trayectorias escolares más o menos plagadas de dificultades y retrasos, bastante desenganchados y desconectados del mundo escolar y lo que este representa.

Los PCPI se plantean con la finalidad de que los alumnos a los que van dirigidos puedan alcanzar «competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [...], así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas» (LOE, art. 30.2).

Estos programas están estructurados en módulos, unos de carácter obligatorio, otros voluntarios. Los primeros –que incluyen módulos específicos y módulos formativos de carácter general– persiguen que el alumno desarrolle las competencias básicas no logradas a lo largo de su paso por la institución escolar, y obtenga una cualificación profesional de nivel uno que le permita insertarse en el mercado de trabajo. Por su parte, los módulos voluntarios abren la posibilidad de que el alumno obtenga la

⁽²⁾ Los PCPI se establecieron en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Sustituyen a los Programas de Garantía Social (PGS) que se formularon con la LOGSE (1990) y a los Programas de Iniciación Profesional establecidos por la LOCE –que apenas si tuvo implantación– (2004). La *Revista de Educación* dedicó un monográfico, coordinado por el profesor Marhuenda en el año 2006, a hacer el balance de los PGS y adelantar algunos de los desafíos que conllevaba la implantación de los PCPI.

titulación de graduado en ESO, la cual le permitirá reengancharse y continuar sus estudios en niveles postobligatorios.

Ya que en el sistema educativo español quienes no obtienen dicho título no pueden continuar sus estudios (su abandono escolar es 'obligatorio'), ese rasgo de los PCPI los convierten en un elemento importante en la lucha contra el abandono escolar temprano. Así lo ha considerado repetidamente el Ministerio de Educación (MEC, 2004; Conferencia de Educación, 2008; MEPSYD, 2008; Consejo Escolar de Estado 2009, 2010; MEC, 2010), desde el que se ha insistido en la necesidad de que exista una oferta suficiente de PCPI, así como en que se facilite que quienes lo han cursado –tanto en sus módulos obligatorios como en los voluntarios– puedan acceder a los ciclos formativos de Grado Medio o al Bachillerato. En esa línea se sitúan algunas de las medidas contempladas en la Ley Orgánica Complementaria a la Ley de Economía Sostenible de 2011.

El análisis del desarrollo del pcpi desde una lectura multidimensional y relacional

Dado el alumnado al que va destinado el PCPI, un referente desde el que analizar cómo se está desarrollando y qué está dando de sí el programa lo constituyen las perspectivas teóricas y de investigación sobre fracaso escolar y riesgo de exclusión educativa, particularmente aquellas que subrayan su carácter multidimensional y multifactorial.

Las perspectivas adoptadas para el análisis de esos fenómenos no siempre reflejan su complejidad y multidimensional. Con frecuencia, se ha echado mano de esquemas analíticos que se centran preferentemente en algún aspecto o faceta del problema. En tal sentido, buena parte de la investigación sobre el tema se ha venido centrando en el *alumno*, a saber, en sus rasgos personales, sociales y familiares, para determinar qué factores de riesgo inciden en que tenga problemas en la escuela y en que sea sujeto de fracaso escolar (Lee y Burkhan, 2000; Schonert-Reichl, 2000; Marchesi y Pérez, 2003; Escudero, 2005; Anderson, Christenson y Lehr, 2009).

Otros planteamientos han subrayado que una adecuada comprensión del fracaso escolar exige no individualizarlo, sino considerar el contexto en el que el estudiante fracasa, esto es, el *centro escolar* (Dei, 2003;

González, 2010; Atweh, Bland, Carrington y Cavanagh, 2007; Terigi, 2009). La mirada se sitúa, en este caso, en los valores, exigencias, procesos y prácticas organizativas y curriculares que caracterizan al centro escolar y el papel que desempeñan en el fracaso de los estudiantes.

Sin embargo, cada vez más se ha ido reconociendo que la comprensión de un fenómeno tan complejo va más allá del estudio de unos u otros factores y requiere adoptar una perspectiva multidimensional y relacional. Un esquema que da cuenta de tal perspectiva y que constituye un marco de referencia valioso para ofrecer una comprensión rica y global del fracaso y riesgo de exclusión educativa, es el desarrollado por Escudero (2005, 2007). Según este autor, el fracaso escolar es un fenómeno relacional complejo, con raíces dentro y fuera de los centros escolares. Sus múltiples aspectos y dimensiones no se localizan únicamente en el alumno ni tampoco exclusivamente en el orden escolar imperante, sino en las *relaciones* entre ambos, así como en los desajustes entre el currículo, la enseñanza y la evaluación que se ofrece y desarrolla en el centro escolar y la realidad social, familiar y cultural de los alumnos. Tales relaciones, a su vez, se entrelazan con otros aspectos sociopolíticos, culturales y también económicos, más amplios.

Una concepción como la apuntada justifica la necesidad de adoptar esquemas teóricos y de investigación en los que queden integradas las diversas dimensiones y elementos que configuran las situaciones y procesos de fracaso escolar. El mismo planteamiento ha de mantenerse cuando se desciende a analizar las medidas y respuestas a estas problemáticas (Escudero, 2009), como los PCPI.

Adoptar un enfoque multidimensional y relacional para analizar estos programas conlleva prestar atención a diversos planos:

- Uno de ellos es el correspondiente al contexto sociopolítico y educativo en el que surge y se establece este programa; los valores e ideologías que lo atraviesan; y, en ese marco, el diseño de sus líneas generales y/o las decisiones que sobre él han tomado las administraciones autonómicas.
- Ese análisis ha de complementarse con el que se realice en el plano de la puesta en práctica. El núcleo de atención en este caso se sitúa en lo que acontece en los centros o en las otras instituciones en las que se imparte el programa y en sus aulas. Hay que tener presente, de entrada, que la puesta en práctica no es una traslación directa y

lineal de lo establecido en el diseño formal, sino un proceso mediado por múltiples factores (Fullan, 2002). Comprender lo que finalmente ocurra con el programa en cuestión exige atender a diversos aspectos. Uno lo constituye el contexto organizativo en el que se lleva a cabo, cuyas prioridades, expectativas, modos de hacer, relaciones, dinámicas de coordinación, etc., generan las condiciones concretas de desarrollo del programa. Otro viene representado por el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como por los docentes implicados, sus prácticas y sus concepciones sobre el propio programa, sobre los alumnos y sobre su propia formación y capacidades. También es importante prestar atención a los alumnos, a sus características sociofamiliares y académicas y a sus percepciones sobre lo que se les enseña, sobre lo que hacen cotidianamente en el aula con los profesores, etc. En este sentido, son relevantes las ‘voces de los estudiantes’ (Portela, Nieto y Toro, 2009; Robinson y Taylor, 2007), pues permiten comprender sus valoraciones sobre el programa y la formación que se les ofrece (Shulman, 1989).

Un tercer plano lo representan los resultados que se obtienen, tanto en términos de aprendizajes logrados por los alumnos y su reinserción en el mundo laboral o en el sistema escolar como en términos del grado en que ha aumentado su implicación y compromiso con su formación en el aula y en el centro. A este respecto, una perspectiva teórica valiosa para analizar resultados de programas como el PCPI es la relacionada con la ‘implicación’ (*engagement*) del alumnado, la cual procura apreciar sus distintas facetas conductual, afectiva y cognitiva (González, 2010). Los diferentes aspectos del ‘enganche’ de los estudiantes también se pueden considerar como un resultado importante (Wilms, 2000). En el caso del PCPI, dicho enganche revela que se han superado las situaciones de desapego y ‘desenganche’ escolar con las que, probablemente y dada su trayectoria escolar previa, habrían accedido los alumnos al programa.

Sobre este particular, también es imprescindible conocer las valoraciones de los participantes sobre el grado de interés, satisfacción, participación, relaciones, etc., del programa. Esto permitirá comprender los factores y procesos que potencialmente estarían conectando la formación proporcionada y la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

Método

Propósito de la investigación y diseño

Como ya se indicó, la investigación de la que derivan los datos presentados en este artículo lleva por título *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Su propósito es analizar el diseño y la puesta en práctica de PCPI en dicha comunidad autónoma. Con ello se pretende obtener información empírica que pueda emplearse para comprender su desarrollo y para formular propuestas de mejora sucesiva de los mismos.

La investigación persigue cinco objetivos generales, que pasan por conocer, describir y analizar los siguientes elementos:

- La oferta y distribución de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia.
- Las características de los alumnos que cursan estos programas.
- Las valoraciones y percepciones de docentes y alumnos sobre distintas facetas de los programas y su desarrollo.
- La planificación y puesta en práctica del PCPI en centros e instituciones.
- Los resultados.

La investigación se ha desarrollado en tres fases. La primera se centra en el análisis del diseño y oferta de PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia. La segunda se dirige a conocer las características de los alumnos que cursan este programa y a explorar las perspectivas y valoraciones de los docentes y los alumnos sobre diversos aspectos del mismo. La tercera fase, aún en curso, se orienta a analizar en profundidad la puesta en práctica y el funcionamiento cotidiano del programa en diferentes centros e instituciones.

En los apartados que siguen se presentan algunas reflexiones sobre datos que se han recopilado en la segunda fase, particularmente referidos a los alumnos, a sus valoraciones de lo que se está haciendo en las aulas y a sus percepciones sobre diversos aspectos del desarrollo del programa que pueden ofrecer indicios de su grado de implicación o 'enganche' con él. Aunque en esta fase de la investigación también se han obtenido

valoraciones y opiniones de docentes, dadas las limitaciones de extensión de este texto, no se hará referencia a ellas.

Muestra

La unidad de muestreo utilizada en esta investigación fue el PCPI. La población está constituida por todos los PCPI impartidos en la Región de Murcia durante el curso 2010-11. Para determinar la población se utilizó la información sobre la oferta de estos programas en sus distintas modalidades, disponible en la página web de la Consejería de Educación. Específicamente, los datos de la población son los siguientes:

TABLA I. Datos de la población

CURSO	MÓDULOS	MODALIDAD DE PCPI			TOTAL
		<i>Iniciación Profesional</i>	<i>Taller Profesional</i>	<i>Iniciación Profesional Especial</i>	
2010-11	Obligatorios	144 (62,6%)	76 (31,5%)	21(8,7%)	241 (100%)
	Voluntarios	51 (100%)	-	-	51(100%)

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Daniel, 2012) de tipo estratificado, aplicando criterios específicos de inclusión a subgrupos que integran la muestra: modalidad de PCPI, curso, familia profesional a la que está vinculado, comarca en la que se está implantando. Para obtener la máxima riqueza posible de información sin incurrir en redundancia, se decidió seleccionar el número proporcional de unidades muestrales más próximo a superar el 25% del segmento de población correspondiente a cada subgrupo. Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra 77 programas.

Instrumentos

Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario elaborado por el equipo de investigación. En él se incluyeron diversas cuestiones orientadas a conocer las opiniones de los alumnos sobre cómo se encuentran en el programa y cuáles son sus juicios sobre los contenidos, tareas y actividades de las clases, materiales, etc. También se quiso conocer sus percepciones y actitudes sobre diversos aspectos de su estancia actual en PCPI relativos a

su implicación (*engagement*) tanto en su vertiente conductual (asistencia, puntualidad, grado de participación en las actividades de programa, etc.) como en la afectivo-social (grado de satisfacción con el programa, atención que recibe de los profesores y relaciones que mantiene con ellos y con sus compañeros).

Para su confección, particularmente la de los aspectos relativos a la implicación, se tomaron como referencia instrumentos ya elaborados sobre el tema. Durante varias sesiones de trabajo del equipo de investigación, las diferentes cuestiones se aclararon, validaron y redactaron de manera comprensible para los alumnos. El cuestionario fue validado por jueces (cuatro expertos de distintas áreas de conocimiento). Finalmente, para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto: se pasó a alumnos pertenecientes a un PCPI de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria; una vez cumplimentado, los participantes expusieron sus dudas o señalaron los aspectos que consideraban más problemáticos. Esto permitió perfilar definitivamente las preguntas.

Procedimiento

Para recoger la información, los miembros del equipo de investigación se desplazaron personalmente a los centros, ayuntamientos u otras instituciones seleccionadas en el muestreo a fin de entregar personalmente los cuestionarios a los alumnos, explicarles en qué consistían y cómo cumplimentarlos y, en su caso, aclarar cualquier duda.

El cuestionario fue cumplimentado por todos los alumnos (presentes en el aula) que cursaban los 77 PCPI de la muestra. En total, respondieron 654 alumnos, de los cuales 528 cursaban módulos obligatorios y 126 módulos voluntarios.

Se realizó un primer análisis de porcentajes del conjunto de las respuestas y un segundo análisis en el que se diferenciaba según el tipo de centro o entidad en que se impartía el PCPI.

Resultados

Valoraciones de los alumnos de pcpi sobre lo que se les está enseñando

En este primer apartado se ofrece una aproximación a lo que ocurre en las aulas de PCPI de la Región de Murcia. Para ello, se presenta el análisis de las respuestas de los alumnos a dos preguntas: cuáles son las actividades de enseñanza realizadas en las clases y a qué prestan importancia los docentes.

Actividades curriculares realizadas en las aulas

En la Tabla II se muestran los datos sobre cuáles son las actividades que los estudiantes afirman realizar con bastante o mucha frecuencia.

TABLA II. Actividades que se realizan en los diferentes módulos

Actividad en clase	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios (2.º Curso PCPI)	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Escuchar las explicaciones del profesor	43,4%	38,8%	37,3%	37,3%	47,6%	30,1%
Preguntar al profesor cuando no se entiende algo	38,8%	41,1%	30,7%	37,3%	33,3%	34,1%
Corregir actividades con el profesor	31,2%	47,5%	25,3%	50,57%	28,6%	48,4%
Hacer solos ejercicios o trabajos escritos	38,8%	39,4%	34,5%	37,7%	46,0%	29,4%
Hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional que se está estudiando	32,6%	45,6%	29,5%	29,3%	-	-
Hablar y comentar en clase los temas que se estén tratando	35,6%	35,0%	32,4%	34,5%	34,9%	27,8%

Hablar y comentar en clase temas de actualidad	29,2%	35,2%	30,5%	34,1%	30,9%	26,2%
Hacer actividades, trabajos... en grupo o por parejas	24,8%	30,7%	22,35%	23,7%	35,7%	20,6%
Exponer en la clase los trabajos	27,3%	27,4%	25,4%	24,6%	31,7%	24,6%
Hacer proyectos o trabajos que mezclan contenidos de distintos módulos	33,1%	18,6%	31,0%	18,4%	21,4%	7,9%
Trabajar sobre un tema o proyecto utilizando información de libros, revistas, Internet...	26,9%	22,9%	26,3%	24,0%	30,9%	22,2%

A la luz de los datos, se constata que *corregir con el profesor las actividades que han realizado* es la tarea más frecuente en todos los módulos (si atendemos al porcentaje de alumnos que responden ‘mucho’), seguida de *escuchar las explicaciones del profesor, preguntar al profesor cuando no se entiende alguna cosa y hacer solos ejercicios o trabajos escritos*. Así pues, de acuerdo con la visión de los alumnos, en una clase de PCPI su papel sigue siendo el de escuchar lo que el docente propone y hacer lo que este dispone, sin que tengan mucha autonomía, ni margen para la decisión o la negociación.

Llama la atención que las actividades que realizan los alumnos en las clases de todos los módulos son similares; en ellas se siguen pautas de una enseñanza academicista tradicional. Esto solo queda matizado por la percepción de que en clases profesionales se realizan con más frecuencia actividades prácticas relacionadas con la rama profesional y se hacen más preguntas cuando algo no se entiende.

Por otra parte, se puede constatar que, del conjunto de las posibles actividades y tareas contempladas en el cuestionario, aquellas que conllevan un papel más activo por parte del alumno –como ver los contenidos que están estudiando desde una perspectiva más globalizada (relacionando lo que se aborda en los diferentes módulos), usar diferentes fuentes de información o tratar temas de actualidad– son precisamente las que menos se realizan en estas clases.

Resulta en cierto modo paradójico que predominen metodologías tan tradicionales en un programa como el PCPI, destinado a alumnos con

características como las apuntadas al principio de este artículo. Según los datos anteriores, no parece haber demasiada diferencia con las actividades que se realizan en una enseñanza tradicional, que parte de la perspectiva de que los docentes son los encargados de transmitir conocimientos a un grupo de alumnos que carece de ellos. Y ello a pesar de que, posiblemente, un esquema de enseñanza como este sea el que está en la base de las dificultades y los problemas nunca solucionados que llevaron a estos alumnos a fracasar en la ESO o, incluso, a no finalizar su etapa obligatoria.

Se exploró también si esta situación variaba al cambiar la institución en que se ofrecen PCPI en la Comunidad de Murcia: centros educativos, ayuntamientos y asociaciones u otras entidades sin ánimo de lucro. Los resultados obtenidos confirman que, en los tres tipos de instituciones, las actividades mayoritarias son las ya comentadas y no existen diferencias destacables entre unas u otras. Únicamente, se puede indicar que en los programas desarrollados en entidades y ayuntamientos (generalmente en la modalidad de taller profesional) los alumnos resaltaron en sus cuestionarios dichas actividades con mayor frecuencia (corregir con el profesor las actividades que han realizado, escuchar las explicaciones del profesor; preguntar al profesor/a cuando no entiende alguna cosa; hacer solos ejercicios o trabajos escritos).

A qué prestan importancia los docentes en el aula, según los alumnos

Los estudiantes reconocieron que sus docentes se preocupaban en gran medida de que ellos realizaran las actividades que señalaron como más frecuentes en sus clases (Tabla III). Así, más de la mitad de los encuestados consideraron que los profesores prestan mucha atención a que los alumnos *estén atentos en las explicaciones o cuando hay que hacer actividades*; a que *realicen actividades y ejercicios prácticos* (en módulos profesionales) o a que *pregunten lo que no entienden* (en módulos voluntarios).

Los datos ponen de manifiesto, igualmente, que los docentes también prestan mucha atención a aspectos relacionados con el comportamiento en las clases. Así lo muestra el hecho de que más de la mitad de la muestra, incluso en porcentajes ligeramente superiores a los comentados en el párrafo anterior, considera que los profesores de cualquiera de los módulos prestan mucha atención a que los alumnos *se porten bien* tanto

en el aula como en el centro, y a que *tengan buenas relaciones con los compañeros*.

TABLA III. A qué le prestan importancia los docentes, según los alumnos

Cuán importante es para el profesor que:	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios (2.º Curso PCPI)	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Hagas actividades prácticas o ejercicios	36,4%	51,8%	31,8%	48,7%	50%	31,7%
Estés atento cuando explica o hay que hacer actividades	35,0%	50,8%	30,3%	50,4%	39,7%	51,6%
Preguntes las cosas que no entiendes	31,4%	48,3%	29,0%	47,5%	30,2%	56,3%
Participes cuando se habla en la clase de algún tema	32,0%	38,3%	30,5%	37,5%	38,9%	30,2%
Expongas trabajos en la clase	30,3%	32,1%	30,7%	28,4%	33,3%	27,0%
Comprendas bien los contenidos de los temas	33,7%	42,4%	31,3%	42,6%	41,3%	45,2%
Aprendas de memoria los contenidos que se explican	40,7%	27,3%	36,9%	29,7%	43,6%	18,2%
Prepares bien las pruebas o exámenes	32,6%	46,0%	30,7%	45,3%	34,1%	50,8%
Sepas cómo vas en los módulos	34,8%	45,8%	36,9%	43,2%	46,0%	34,9%
Te portes correctamente en clase	29,5%	55,7%	29,4%	51,5%	32,5%	56,35%
Te portes correctamente en el centro	26,9%	54,2%	25,7%	52,1%	27,8%	53,2%
Tengas buenas relaciones con los compañeros	26,5%	53,2%	23,8%	54,4%	29,4%	49,2%
Participes en otras actividades escolares	24,2%	29,7%	24,5%	28,2%	20,6%	22,2%

La importancia dada a otros aspectos, de acuerdo con las valoraciones de los alumnos, es ligeramente menor. En este sentido, y sin entrar aquí en un análisis pormenorizado, puede decirse que, en general, los alumnos consideran que lo que más les importa a los profesores de cualquiera de los módulos es que se porten correctamente, que estén atentos, que hagan los ejercicios y que tengan buenas relaciones con los compañeros. Según los encuestados, la gestión adecuada del aula es una prioridad para los docentes. Los resultados que se comentan en el apartado que sigue –en el que se analizan datos que revelan una mayor o menor implicación conductual y afectivo-social de los alumnos en el programa– revelarán que no siempre existe correspondencia entre lo que perciben como el interés de los profesores y el modo en que ellos mismos responden en el aula.

La implicación de los alumnos en las clases

Se indagó sobre distintos aspectos que pudiesen ofrecer indicios de la implicación de los alumnos, sobre todo en sus facetas más conductuales y relacionales.

La asistencia a clase y la puntualidad

Con respecto a la asistencia a clase, cabe señalar que una amplia mayoría de los alumnos (85,8% de los que cursan módulos obligatorios; 88,1% de los que cursan lo módulos voluntarios) dice asistir a clase regularmente. Las irregularidades en la asistencia, por tanto, afectan a un 15% de los que inician el programa y a un 12% de los que cursan módulos voluntarios. Los alumnos adscritos a centros escolares, generalmente a institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) son los que muestran más irregularidad en su asistencia.

Por otra parte, alrededor de un tercio no es puntual. Los que asisten a centros escolares son los menos puntuales. Por lo que se refiere a las faltas de asistencia, un 41,7% de los alumnos declaran haber faltado entre una y cinco veces el último mes; el 12% lo ha hecho entre cinco y 10 veces y un 7,6% ha faltado injustificadamente más de 10 veces. Puede decirse que el nivel de absentismo es destacable.

Si la impuntualidad afecta a un tercio de los alumnos, también alrededor de un tercio (véase Tabla III) asiste a las clases sin los materiales necesarios para realizar las tareas (situación que es más frecuente entre

alumnos que cursan el PCPI en IES). Una cantidad aún mayor –más de la mitad– no lleva su trabajo al día. Esta situación es más frecuente entre los que cursan los módulos obligatorios del programa (y de estos, más habitual entre los que asisten a un IES o a otros centros escolares) que entre los que están cursando los módulos voluntarios.

Los alumnos en clase, según sus valoraciones

Como se ha comentado antes, los alumnos consideran que para sus profesores es importante que ellos estén atentos a las explicaciones, que hagan las preguntas necesarias para aclarar dudas, que realicen los ejercicios o que se porten correctamente en el aula. Esos mismos aspectos también se han planteado para explorar el grado de implicación en las clases y el programa.

Así como aproximadamente el 50% de los encuestados considera que el profesor presta mucha importancia a que los alumnos estén atentos en clase, un porcentaje similar (véase Tabla IV) sostiene que, efectivamente, los alumnos prestan mucha atención en las clases. Los datos indican, no obstante, que la mayor atención está condicionada por los contenidos trabajados en la clase: las sesiones sobre temas profesionales despiertan mayor interés que aquellas en las que se abordan contenidos ‘académicos’. Esta tendencia se mantiene cuando se discriminan los datos por centro o por institución en que se imparte el PCPI: quienes lo cursan en ayuntamientos u otras entidades declaran prestar una mayor atención en clase. En todo caso, conviene advertir que los datos de la Tabla IV también indican que un porcentaje considerable de alumnos afirman simular atención y esfuerzo, lo que viene a indicar que la atención declarada no es siempre real.

Asimismo, más de la mitad de alumnos consideran que sus profesores otorgan mucha importancia a que ellos se porten correctamente en la clase, y un porcentaje similar sostiene que satisfacen esa inquietud docente siguiendo las normas y reglas del aula (Tabla IV). Esto es más habitual en las clases de módulos profesionales que en las de competencias básicas; también es más frecuente entre alumnos de ayuntamientos o entidades que entre los de centros escolares.

TABLA IV. Grado en que se presta atención y se trabaja en clase, según los alumnos

En las clases	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Prestas atención	44,8%	49,4%	35,0%	44,1%	46,0%	38,1%
Finges estar atendiendo y trabajando	23,3%	21,2%	22,5%	20,1%	24,6%	21,4%
Trabajas todo lo que puedes	32,5%	48,5%	33,1%	43,6%	40,4%	42,2%
Sigues las normas y reglas de clase	33,3%	50,8%	30,3%	48,9%	34,1%	48,4%
	Módulos Obligatorios				Módulos Voluntarios	
	Bastante		Mucho		Bastante	Mucho
Vas a clase con el material necesario (folios, lápiz, etc.)	20,3%		70,5%		19,0%	77,8%
Vas a clase con los temas y actividades 'al día'	31,6%		45,1%		36,5%	45,2%
Procuras aprovechar más las clases para aprender todo lo que puedas	35,4%		39,0%		45,2%	34,9%
Revisas el trabajo que haces para que no tenga errores	37,7%		28,9%		37,3%	28,6%
Haces más preguntas cuando no entiendes lo que se está explicando	32,6%		37,3%		37,9%	36%
Intentas sacar mejores notas	31,1%		56,6%		28,5%	63,5%

Por otra parte, algo menos de la mitad de estos alumnos afirman trabajar en la clase todo o casi todo lo que pueden. También en este caso son las sesiones de módulos profesionales las que incitan a un mayor esfuerzo. Otros datos que ahondan en el grado en que los alumnos se esfuerzan (procurar aprovechar más las clases, revisar el trabajo, llevar los temas y las actividades al día) revelan que ese esfuerzo es algo más habitual entre los que inician el programa que entre quienes están cursando los módulos

voluntarios. También es más evidente entre alumnos que cursan el PCPI en ayuntamientos y otras entidades que entre los que lo hacen en centros escolares. En cualquier caso, más de la mitad de los asistentes no están del todo comprometidos con trabajar todo lo que puedan y tratar de aprovechar las clases y aprender. Menos aún lo están con esforzarse en realizar adecuadamente su trabajo individual (revisarlo para que no presente errores); no obstante, un porcentaje notable de los alumnos – sobre todo de los que cursan módulos voluntarios– declaran que en el PCPI intentan sacar mejores notas.

El interés de las clases, de lo que aprenden en ellas y de su utilidad

El juicio que realizan los alumnos de las clases impartidas en el PCPI (si son interesantes y entretenidas y en qué grado; si les gusta asistir y lo que hacen en ellas; si están aprendiendo y lo que aprenden es de utilidad) es en general positivo, tal como se puede apreciar en la Tabla v. El aspecto más valorado es la utilidad de lo que están aprendiendo. También se valora el hecho de que se aprende bastante y de que las sesiones de clase son interesantes. Aún así, lo que menos gusta es la obligatoriedad de la asistencia.

TABLA V. Valoración de las clases por los alumnos

	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Las cosas que te están enseñando son interesantes	42,0%	48,1%	47,6%	35,7%
Lo que haces en la clase te gusta	39,4%	45,6%	53,2%	14,3%
Te gusta asistir a clase	39,6%	33,3%	38,9%	23,0%
Las clases son entretenidas	40,3%	36,2%	42,8%	19,0%
Se aprende bastante en clase	36,2%	54,0%	43,6%	41,3%
Lo que estás aprendiendo es útil para tu vida	22,9%	69,5%	34,1%	47,6%

Las valoraciones difieren entre los alumnos de los módulos obligatorios y los de los voluntarios (las de estos últimos tienden a ser más negativas).

En todo caso, más de un tercio de los alumnos declara abiertamente (afirma estar ‘nada de acuerdo’ o ‘bastante en desacuerdo’) que las clases no son de su agrado, que no son entretenidas y que no les gusta asistir a ellas.

Aunque no se ha incluido en la Tabla v, al diferenciar las respuestas en función de si los alumnos cursan el PCPI en centros o instituciones, de nuevo se repite el patrón ya comentado en relación con otros temas: la valoración de las clases y lo que se aprende en ellas es mejor entre los alumnos que cursan el PCPI en entidades o asociaciones y peor entre los que asisten a IES o centros escolares. Especialmente destacable es que a estos últimos les gusta menos asistir a las clases, las encuentran menos entretenidas y no consideran que se aprenda bastante en ellas.

Los profesores, su trabajo en el aula y su trato con los alumnos

Uno de los aspectos que configuran la implicación o el enganche de los alumnos en la clase tiene que ver con lo afectivo, con que se perciba que tanto con los profesores como con los compañeros hay relaciones de apoyo y cuidado. Un ítem del cuestionario que cumplimentaron los alumnos se dirigió, precisamente, a explorar la valoración que hacen de sus profesores, en esos términos más relacionales y afectivos.

En la Tabla vi se recogen las valoraciones de los alumnos. En general – y de manera más evidente si se suman las respuestas ‘bastante’ y ‘muy de acuerdo’–, la mayoría valora a los profesores, aunque quienes cursan el módulo voluntario tienden a hacerlo con menos frecuencia.

TABLA VI. Valoración de los alumnos acerca de sus profesores

En el programa, tus profesores	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Te respetan y apoyan	28,0%	60,6%	28,6%	61,9%
Se preocupan por ti personalmente	34,3%	46,4%	34,9%	30,2%
Se preocupan por ti académicamente	32,6%	25,2%	38,9%	41,2%

Se preocupan por ti académicamente	32,6%	25,2%	38,9%	41,2%
Te dan oportunidades para preguntarles cómo estás yendo en el curso o cómo vas avanzando	33,0%	50,6%	41,3%	42,8%
Escuchan tus opiniones o las cosas que dices en clase	36,4%	49,6%	46,8%	42,1%
Son justos con las normas y la disciplina en clase	37,1%	45,8%	35,7%	38,1%
Te hacen sentir que eres capaz de aprender lo que te exigen	35,4%	53,8%	35,7%	45,2%
Valoran y aprecian el trabajo que haces en clase	34,6%	50,8%	41,3%	41,3%
Explican las cosas procurando que las entiendas bien	30,5%	59,7%	40,5%	46,1%
Proponen actividades y tareas interesantes	39,6%	39,6%	38,9%	26,2%
Incluyen en sus clases problemas o situaciones prácticas (variadas, en cuestionario para alumnos de módulo voluntario)	37,7%	41,3%	47,6%	24,6%

Desde el punto de vista afectivo, lo que los alumnos más valoran de sus profesores es que los respeten y los apoyen; desde el punto de vista académico, valoran su capacidad para explicar los contenidos. Así como otros aspectos relacionales también reciben valoraciones altas por más de la mitad del alumnado, los ligados al trabajo en clase (por ejemplo, proponer actividades interesantes o incluir situaciones prácticas) quedan menos valorados. Este patrón se mantiene entre alumnos de módulos obligatorios y voluntarios, si bien los juicios positivos son menos frecuentes entre estos últimos.

Si se analizan los datos por centros o entidades en las que se cursa el programa, se constata que las mejores valoraciones son las realizadas por los alumnos que lo cursan en entidades o asociaciones.

Clima de relaciones entre compañeros

El clima relacional entre los propios alumnos y su calidad constituye otro de los asuntos sobre los que se ha preguntado a los alumnos de PCPI. La tabla que se adjunta recoge los porcentajes de respuestas a las diversas

cuestiones planteadas. Los resultados revelan, en general, que el clima relacional en el aula y entre los alumnos no siempre es positivo.

TABLA VII. Relaciones con los compañeros de clase, según los alumnos

Pensando en tus compañeros en tu opinión:	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Tratan con respeto a los demás	39,0%	29,2%	34,1%	29,4%
Tratan con respeto a sus profesores	38,9%	33,5%	39,7%	27,0%
Se puede confiar en ellos	34,5%	23,5%	34,1%	17,4%
Es fácil hacer amigos	31,6%	48,3%	34,9%	53,2%
No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre otros compañeros	29,0%	19,7%	23,8%	19,8%
No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre otros compañeros. Se ayudan y apoyan entre ellos	40,3%	29,5%	38,9%	27,8%
Trabajan bien entre ellos, independientemente de quiénes sean	43,0%	32,7%	47,6%	31,0%
Se escucha a los demás cuando se habla o se debate en clase sobre algún tema	40,2%	35,8%	37,3%	34,1%

De los aspectos incluidos en el cuestionario, el más valorado es la facilidad para hacer amigos. Del resto, se tienden a valorar más los aspectos relacionados con el trabajo del aula que los que tienen que ver con las facetas sociales y afectivas. El respeto entre ellos, la confianza mutua, la ayuda y el apoyo no son rasgos que los encuestados destaquen. Según ellos, además, no es inusual que se realicen comentarios hirientes sobre otros en el aula. Este patrón de valoración es similar entre los alumnos de los módulos obligatorios y de los voluntarios, aunque las valoraciones de estos tienden a ser ligeramente peores.

En cuanto a la distribución por tipo de centro, los alumnos que están cursando los módulos obligatorios del PCPI en entidades o asociaciones

tienen una percepción más positiva de las relaciones y del clima general en la clase.

Conclusiones

Los datos anteriores nos permiten extraer algunas conclusiones, a saber:

No solo accede a este programa un buen número de alumnos, sino que además se está consiguiendo que estos asistan con cierta regularidad a las clases, presten atención a lo que en ellas se trabaja y valoren lo que están aprendiendo como útil para su vida. Sin duda esto es un logro destacable, sobre todo si se tiene en cuenta que se trata de alumnos que en su mayoría habían mostrado rechazo a la formación que recibían en ESO y que, posiblemente por primera vez, perciben que lo que están aprendiendo tiene alguna validez. Aun así, aproximadamente un tercio de estos alumnos siguen ‘desenganchados’, tal y como revelan sus declaraciones. Ellos mismos afirman que faltan, que no les gusta tener que asistir a clase o que no les interesa lo que se trabaja en las clases (particularmente las dedicadas a la formación básica).

Una faceta importante del trabajo de los profesores en los PCPI es la gestión del aula. Según los alumnos, es notoria la importancia que los docentes dan a que los alumnos muestren un *adecuado comportamiento y sigan las reglas establecidas*. Pero cabe interpretar que esa ‘preocupación’ por mantener el aula en orden y asegurar que el comportamiento sea el adecuado actúa, en cierto modo, como barrera que impide desplegar metodologías de trabajo de clase más activas y participativas, más articuladas en torno a centros de interés, proyectos interdisciplinarios, etc. De hecho, en sus valoraciones, los alumnos dejan ver que la enseñanza en estos programas reproduce esquemas tradicionales, centrados básicamente en las explicaciones teóricas y la realización de ejercicios académicos. Ello contrasta claramente con la idea de que, para implicarse en su aprendizaje, el alumno necesita participar activamente en su construcción y que esto difícilmente se puede ‘hacer en silencio’. Como nos recuerda McInerney (2006): «Si los alumnos están implicados y disfrutando de su trabajo, querrán ir al centro escolar. Si es marchito, aburrido y no les desafía entonces, no aguantarán. La vieja idea

de un aula silenciosa se fue. No es productiva. Los chicos quieren discutir temas y trabajar en grupos» (p. 18).

Llama la atención la aparente similitud entre las clases destinadas a módulos profesionales y las dirigidas al trabajo de las competencias básicas. Las metodologías –salvo en lo que se refiere a *hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional*, más frecuentes en las clases de módulos profesionales– siguen las pautas típicas de escuchar explicaciones, hacer ejercicios y aclarar dudas. Aunque es preciso profundizar en estos datos y contrastarlos con otros provenientes de los profesores y de observaciones de aula, en principio cabe concluir que la dinámica de las clases no toma en cuenta que estos grupos de alumnos son muy heterogéneos – aunque para acceder al programa deban satisfacer criterios similares–, ni que la mayor parte de ellos vienen ‘rebotados’ de la ESO. Se le está ofreciendo ‘más de lo mismo’, particularmente en los módulos de competencias básicas. En este sentido, es comprensible que los alumnos que cursan módulos voluntarios (cuyos contenidos están ligados a competencias básicas propias de 3.º y 4.º de la ESO), aunque manifiesten tener una buena disposición inicial (asisten a clases con los materiales, quieren ‘sacar buenas notas’), ofrecen peores valoraciones sobre la experiencia en las aulas que sus compañeros que cursan los módulos obligatorios. Así pues, el camino que siguen los alumnos para reengancharse al sistema educativo (cursar módulos voluntarios) constituye una experiencia poco alentadora. Apoya esta idea el hecho de que les gusta menos lo que se hace en clase, valoran menos la utilidad que lo que están aprendiendo tiene para sus vidas, tienden a considerar que las clases no son entretenidas y que en ellas no se plantean situaciones o problemas variados.

Los alumnos reconocen que lo que más valoran de sus docentes –por encima del aspecto académico– es el trato que reciben de ellos: respeto, apoyo y afecto. En investigaciones previas realizadas por nuestro grupo de investigación en la Universidad de Murcia sobre Programas de Diversificación Curricular y sobre los anteriores programas de Garantía Social (Martínez, Escudero, González et ál., 2004) también se constató que en ellos los alumnos –por primera vez en muchos casos– se sienten considerados en el aula, perciben que alguien se preocupa por su aprendizaje y su situación personal. La existencia de un mayor apoyo y atención a los alumnos por parte de los docentes y, en general, el refuerzo de los vínculos y relaciones entre los profesores y los estudiantes parece,

pues, un rasgo de estos programas digno de ser destacado. Sin embargo, no ocurre lo mismo en lo que respecta a las relaciones entre compañeros, menos valoradas que la relación y el trato con el docente: parece que con relativa frecuencia se dan situaciones de desconfianza y comentarios malintencionados entre alumnos. Tal vez conseguir un clima relacional positivo en el aula –que cabría considerar como punto de partida para el trabajo con unos alumnos que, en principio, son ‘difíciles’– pasa por prestar atención al grupo y a cómo se conforma. Sin embargo, eso requiere un tiempo que posiblemente no todos los profesores estarían dispuestos a dedicar; menos aún cuando la enseñanza que se practica, según revelan los propios alumnos, tiende a ser expositiva y a favorecer el trabajo individual (hacer ejercicios, preguntar dudas...), y el docente parece estar más preocupado por mantener la clase bien gestionada que por cultivar sentido y espíritu de grupo.

Los PCPI que se cursan en entidades sin ánimo de lucro y en instituciones locales tienen, en general, mejores valoraciones que los ofrecidos en centros educativos. Las valoraciones de los docentes se orientan en un sentido similar, es decir, los que imparten el programa en un IES expresan opiniones menos positivas respecto al trabajo de aula, el clima relacional, las actitudes de los alumnos, etc., que los profesores que trabajan en ayuntamientos e instituciones locales.

Posiblemente, las valoraciones de los alumnos estén ligadas al hecho de que para muchos de ellos los institutos de Educación Secundaria son las instituciones donde han vivido las experiencias de fracaso y desmotivación. En ese sentido, es posible que salir de estos centros para cursar el PCPI en otras entidades sea un punto de ruptura con su historia anterior que les ayude a volver a conectar con su trayectoria formativa.

Conclusiones como estas merecerían ser tomadas en consideración en decisiones sobre el futuro de este programa. Sin embargo, la propuesta planteada en el anteproyecto LOMCE no apunta a su revisión, sino a su sustitución por un nivel de Formación Profesional básica en los IES, sin que se contemple su impartición en otras instituciones.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. R., Christenson, S. L. y Lehr, C. A. (2009). *School Completion and Student Engagement: Information and strategies for Educators*. Recuperado de http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf
- Atweh. B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its Constructions, Investigation and Management*. AARE 2007 International Educational Research Conference. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-08*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-09*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Dei, G. J. (2003). Schooling and the Dilemma of Youth Disengagement. *McGill Journal of Education*, 38, 2. Recuperado de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196667/?tag=content;col1
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- (2007). Viejas y nueva dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- (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), 1-35.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- González, M^a. T. (2010a). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En A. Manzanares Moya (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (372-379). Madrid: Wolters Kluwer.
- (2010b). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Lee, V. E. y Burkhan, D. T. (2000). *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible. *Boletín Oficial del Estado* (España), 12 de marzo de 2011, 61, 27743 a 27751.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del 19 de diciembre de 2012. (Texto borrador). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Marchesi, A. y Pérez E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. H. Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid: Alianza.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a. T. et ál. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca, Murcia.
- Ministerio de Educación (2008). *Informe 2007: objetivos educativos y puntos de referencia españoles 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- (2010). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar temprano*. Madrid: Ministerio de Educación, Conferencia Sectorial de Educación.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 193-218.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing Student Voice: Values and Perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Schonert-Reichl, K. (2000). *Children and Youth at Risk: some Conceptual Considerations*. The Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Children and Youth At Risk. Recuperado de http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2000/00Schonert-Reichl_e.pdf
- Willms, J. D. (2000). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>

Dirección de contacto: María Teresa González González. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus universitario de Espinardo; 30100 Murcia, España. E-mail: mtgg@um.es