

De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones.

From Professional Qualification Programmes (PCPI) to a Basic Vocational Education and Training: some considerations.

María Trinidad Cutanda López. Universidad de Murcia (España)
Contacto autoría: López.cutanda@um.es

Fecha recepción: 18/05/2014
Fecha aceptación: 17/07/2014

RESUMEN

El presente trabajo, -que proviene de un estudio financiado por la Universidad de Murcia mediante una Ayuda de Iniciación a la Investigación, vinculado al proyecto de la fundación Séneca 11806/PHCS/09- plantea algunas reflexiones suscitadas en torno a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) por los profesionales implicados en un Instituto de Educación Secundaria (IES), relevantes para el desarrollo de la Formación Profesional Básica (FPB). La atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa, requiere de una comprensión holística y multifactorial, que extrapola las causas del fracaso escolar focalizadas en el alumno/a en exclusiva. En la implementación de los PCPI, y presumiblemente de la inminente FPB, dirigidos a este alumnado, el centro y sus condiciones culturales y organizativas juegan un papel trascendente. Con el propósito de explorar la coordinación existente entre el equipo docente del PCPI y el departamento de Orientación, e indagar sobre las valoraciones esgrimidas para el buen funcionamiento del programa, se llevó a cabo un estudio de caso en un IES de la Región de Murcia. Los datos que se presentan fueron recabados mediante entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión. Se analizaron cualitativamente. Los resultados y conclusiones, señalan la existencia de una percepción generalizada sobre la importancia y necesidad del PCPI como medida proactiva para el alumnado en riesgo de exclusión. Aspectos en torno al profesorado, recursos, dinámicas de colaboración o liderazgo, constituyen sin embargo ciertas cortapisas ligadas a la vida del centro que dificultan su desarrollo en los términos deseables, susceptibles de agravarse con la FPB.

PALABRAS CLAVE

Formación básica, Formación Profesional, Fracaso escolar, Grupo desfavorecido.

ABSTRACT

This work, -which comes from a study funded by the University of Murcia through a Research Initiation Grant, linked to the Seneca Foundation project 11806/PHCS/09- brings up some thoughts about Professional Qualification Programmes (PCPI) by some of the staff involved in a Secondary School (IES), relevant to the implementation of Basic Vocational Training (FPB). The attention to the students in risk of educational exclusion requires of a holistic and multi-factorial understanding that extrapolates the causes of school failure focused exclusively on the student. In the implementation of PCPI, and presumably, the imminent FPB, aimed at this kind of students, both the school and its cultural and organizational conditions play a transcendental role. The general purpose of the project was to explore the existing coordination between the PCPI staff and the Counseling Department and investigate about the assessment argued for the proper functioning of the programme. All data presented comes from the study of a case that took place in an IES of the Region of Murcia. It was raised by semi-structured interviews and discussion groups. It was qualitatively analyzed. The results and conclusions point to the existence of a general perception of the importance and need of the PCPI as a proactive measure for the students in risk of exclusion. Some aspects regarding the staff, resources, cooperation dynamics or leadership arise, however, some impediments linked to the life of the school and make its development in the desired terms more difficult and vulnerable to aggravate with FPB.

KEYWORDS

Basic training, Vocational training, Academic failure, Disadvantaged groups.

1. INTRODUCCIÓN.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la nueva configuración de la Formación Profesional incluye una modalidad, la Formación Profesional Básica, como la alternativa a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En concreto, el primer año de los PCPI -Módulos Obligatorios- será sustituido por el primer curso de Formación Profesional Básica previsto para el próximo curso escolar, y ésta quedará completamente implantada en el siguiente (2015-16). Las diversas consideraciones en torno al funcionamiento de los PCPI, se plantean como pertinentes al debate y a la reflexión en la antesala del inminente cambio, en tanto que un alumnado en condiciones similares, va a transitar hacia una modalidad de formación considerada como una alternativa “semejante” desde el propósito rubricado de reducir las tasas de fracaso escolar. La reforma en este sentido, queda amparada desde del impulso y mayor reconocimiento a la Formación Profesional y bajo el principio de flexibilización de trayectorias, sin embargo, presenta un cambio sustancial en relación a la atención a la diversidad, con mayores impedimentos para la obtención del título de Graduado en ESO y propiciando la continuidad, en su caso, hacia la Formación Profesional de forma preeminente.

Una argumentación un poco más detenida, que pone en relación las diferencias más sustanciales entre los PCPI y la Formación Profesional Básica, es la que se expone a continuación.

En primer lugar, los Programas de Cualificación Profesional Inicial, son reconocidos y contemplados en el artículo 30 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, como una medida educativa dirigida al alumnado mayor de 15 años y menor de 21, que no haya conseguido alcanzar la titulación tras haber cursado la enseñanza obligatoria. En lo que respecta a la regulación autonómica, el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la

respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia, se pronuncia en su art. 9 sobre los PCPI como una medida específica de atención a la diversidad. Constituyen, pues, en cierto modo, una segunda oportunidad, dirigida a un alumnado que al haber finalizado su etapa obligatoria sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, abandona el sistema educativo desprovisto de las competencias mínimas necesarias que le permitan transitar e insertarse en el mundo laboral, lo que les sitúa en una situación de enorme vulnerabilidad.

Por su parte, la Formación Profesional Básica queda establecida en la LOMCE (2013), como una medida para la lucha contra el abandono educativo temprano dentro del ámbito de modernización de la Formación Profesional del Sistema educativo. Se modifica así el artículo 30 de la LOE (2006) para pasar a referirse a la Propuesta de acceso a la PFB, para alumnos/as que cumplidos 15 años y menores de 17 hayan cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ahora de tres cursos) o excepcionalmente el segundo curso. Y por el momento, sus diferentes aspectos quedan regulados de forma más específica en el Proyecto de Real Decreto sobre la FPB, entre los que se destacan diferencias considerables con los PCPI, como las que se recogen en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 1: Diferencias destacables entre los PCPI y la FPB (según el Proyecto de Real Decreto). Elaboración Propia.

| FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (FPB) | |
|--------------------------------------|---|
| Certificación | Título de Técnico profesional Básico. Acreditaciones parciales. |
| Continuidad sistema educativo | Acceso a los títulos de Grado Medio. Acceso a la prueba del título de ESO. |
| Impartición en centros. | Obligatoriedad para los centros que determinen las CCAA |

| | |
|--|--|
| Duración | 2 cursos académicos (2000 horas) y tres en el caso de la F.P. Dual. |
| Tipos de Módulos profesionales | <ul style="list-style-type: none"> - Módulos profesionales. - Módulo de formación en centros de trabajo (FCT) - Módulos comunes académicos <ul style="list-style-type: none"> o M. de comunicación y ciencias sociales (I y II) o M. de Ciencias aplicadas (I y II). - Módulo de integración en competencias. |
| Profesorado (centros de Secundaria) | <ul style="list-style-type: none"> - Profesores de las especialidades de FP del sector público. - Funcionarios del cuerpo de profesores y catedráticos de Secundaria. |
| Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> - Carácter continuo, formativo e integrador. 2 convocatorias anuales. - Por Módulos, y por materias y bloques que los componen. |
| PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI) | |
| Certificación | Certificación Profesional. Acreditaciones parciales. Título de Graduado en ESO (2º curso) |
| Continuidad sistema educativo | Acceso a la prueba de FPGM. Acceso a enseñanza posobligatoria. |
| Impartición en centros. | Posibilidad de solicitud por parte de los centros a las CCAA. |
| Duración | 1 curso académico, posibilidad de continuar en 2º curso de módulos voluntarios. |
| Tipos de Módulos profesionales | <p><i>Módulos Obligatorios (1º curso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - M. específicos profesionales: incluido el Módulo de FCT) - M. formativos de carácter general: M. de competencias básicas; M. de Formación y Orientación Laboral; y dos M. de libre configuración. <p><i>Módulos voluntarios (2º curso: contenidos conducentes al título de ESO.</i></p> |
| Profesorado (centros de Secundaria) | <ul style="list-style-type: none"> - Titulación y formación para impartir enseñanzas FP (art. 95 LOE) - Funcionario del Cuerpo de maestros de diversos Departamentos (art. 93 LOE) preferentemente con experiencia en este tipo de alumnos. |
| Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> - Carácter continuo. - Por módulos. |

Las distinciones más notorias entre ambas medidas, tal y como quedan recogidas en la tabla precedente, requieren de su contextualización en el marco en el que quedan posicionadas para la comprensión del alcance real de las novedades incluidas en la

nueva reforma educativa. Esto es, es preciso abordar la perspectiva desde la que programas y medidas como el PCPI y la FPB pretenden dar respuesta al fracaso escolar, y al alumnado en riesgo de exclusión educativa al que van dirigidas.

1.1. Una perspectiva ecológica para el análisis de las medidas educativas dirigidas al alumnado en riesgo de exclusión.

El Fracaso escolar, no es un término de nuevo cuño que defina una realidad emergente en nuestro sistema educativo actual, sin embargo, y lejos de quedar solventado se constata aún hoy, en nuestro país, su excesiva prevalencia con alrededor de un tercio del alumnado que finaliza y sale de la escuela sin los aprendizajes básicos. La complejidad y el interés en torno al fracaso escolar son presumibles en cuanto a cifras y resultados se refiere, pero si bien los rendimientos académicos son una de sus manifestaciones más representativas, también se han de considerar otros comportamientos insatisfactorios desde el punto de vista personal o social. Fenómenos como el absentismo escolar, desenganche, o el abandono prematuro, están en estrecha relación con el mismo (Escudero, 2005). Estamos pues ante un concepto complejo, el de fracaso escolar, que como apunta Sen (2008), es elástico, tanto en sus enfoques como en la pluralidad de privaciones que conlleva. Sintetizando la cuestión podríamos hablar, en la línea de Escudero (2005) de dos grandes enfoques o planteamientos:

Uno, que podría caracterizarse como perspectiva individualista, de una gran y prolongada dominancia, que focaliza las causas del fracaso escolar y los planteamientos de riesgo en el propio alumno, ya sea en sus capacidades, actitudes y aptitudes, ya en los contextos familiares y socio-económicos de los que forma parte. No se involucra al sistema educativo ni a los centros escolares, eludiendo así su responsabilidad sobre el fracaso escolar que están generando, y manteniendo de este modo el orden escolar establecido.

Otro, de carácter multifactorial o ecológico, formulado por Martínez, Escudero, González y otros, (2004) que aborda el fracaso escolar como un asunto complejo cuya comprensión requiere tomar en consideración, simultáneamente, distintas dinámicas y factores: 1. Personales y académicos de los alumnos (salud y posibles discapacidades físicas y mentales, residencia rural,...) 2. Familiares (estructura y composición; grado de cohesión, expectativas y cultura) 3. Influencias del grupo de iguales 4. Características de la comunidad de residencia (pobreza, peligrosidad, desempleo...) 5. Centro escolar (clima, apoyos, aspectos organizativos y de gestión) y 6. Políticas sociales y educativas (ordenación del sistema escolar, currículum, profesorado y formación, mecanismos de lucha contra la exclusión social...) La conexión existente entre todos estos factores, queda establecida en un marco de relaciones en distintos niveles, conformando así una perspectiva interactiva para comprender a los sujetos en riesgo en aquellos contextos que para ellos son de riesgo: “no hay estudiantes en riesgo al margen de situaciones y contextos que para ellos son de riesgo” (Escudero y González, 2013:17).

Desde esta último enfoque que aquí se defiende, y que es compartido por autores como Ramson, (2000) o Brymer (2000), el fracaso escolar ha de ser comprendido en términos de exclusión escolar, pues conlleva la “exclusión de los aprendizajes indispensables que la educación obligatoria debería garantizar” (Escudero, 2009: 87). Un fenómeno por tanto que no sólo exige la apertura hacia nuevos interrogantes y ámbitos de indagación, sino también la articulación de vías de solución fundamentadas en determinados planteamientos éticos ineludibles de justicia social. Las implicaciones del fracaso escolar trascienden lo educativo para apelar a toda la responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Escudero, 2013). En el marco de este enfoque ampliado que requiere de la implicación social, los sistemas educativos constituyen un entorno clave desde el punto de vista de las causas y

resultados, así como desde las medidas y propuestas de actuación, tanto preventivas como proactivas con el alumnado en riesgo de exclusión.

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: 44)

Y del mismo modo, lo son los contextos escolares y la experiencia educativa que se brinda a los alumnos en el desencadenamiento o también, en la lucha contra el fracaso escolar. “Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar” (Ainscow, citado en González, 2008:84). O dicho en otros términos, la respuesta a las necesidades del alumnado ha de ser proporcionada desde la reflexión y la responsabilidad conjunta de todos los agentes del centro escolar, de modo que sus dinámicas y funcionamiento educativo y organizativo generen la capacidad de acoger a programas específicos dirigidos al alumnado en riesgo como una prioridad del centro, y no como un asunto que atañe al programa en cuestión o a sus profesionales en exclusiva.

A la luz de lo anterior se entiende que un programa como el PCPI, sobre el que se han de tomar decisiones consensuadas en el centro, ha de mirar, justamente, a ese contexto escolar y lo que ocurre en él. Un contexto en el que, a su vez, confluyen múltiples elementos y aspectos ligados a la organización de los centros. Así por ejemplo, el hecho de que existan referentes de atención a la diversidad compartidos por toda la comunidad educativa o la atención al alumnado en todas sus dimensiones -personales, sociales, afectivas, familiares y educativas- o por el contrario, una tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículum, estructuras

para la coordinación docente infrautilizadas y tendencia al individualismo, condiciones organizativas que crean un clima inhóspito para los alumnos, escasa conexión y trabajo con las familias..., serán de acuerdo con el planteamiento de González (2008), algunos de los aspectos a los que se ha de prestar suma atención.

Las consecuencias de actuaciones en uno u otro sentido no son en absoluto inocuas para el desarrollo de programas como el PCPI, como muestran los resultados de la investigación en torno a los Programas de Garantía Social (antecesores de los PCPI) recogidas en Escudero (coord.) (2013); el estudio que se lleva a cabo en estos momentos sobre el seguimiento y evaluación de estos programas en la Región de Murcia, del que se han publicado diversos análisis (González y Porto, 2013; González y Moreno, 2013); o la realizada en el contexto andaluz por Amores (2013).

En la misma línea, la investigación de la que proceden los datos que aquí se presentan, indagó sobre un aspecto concreto del desarrollo de estos programas; la coordinación entre los profesionales implicados en el PCPI, y el departamento de Orientación, así como las posibles contribuciones de éste para potenciar la colaboración profesional docente (González y Cutanda, 2013). Si bien, en el transcurso de la recogida de información, afloraron en paralelo aportaciones relevantes en torno a qué es lo que estos profesionales valoran, necesitan, demandan o desconocen sobre el programa y su funcionamiento, y de qué modo intentan dar respuesta desde la acción o la pasividad a los retos diarios a los que han de hacer frente en el aula ante un alumnado cuanto menos "más problemático". Esta panorámica es la que será aquí objeto de análisis en relación con la implantación de la FPB. Es decir, si bien el propósito de la investigación no fue el de indagar y obtener información explícita sobre esta nueva medida contemplada en la LOMCE (2013), las consideraciones genéricas aportadas por los participantes en el estudio respecto al PCPI, aportan un conocimiento relevante no desdeñable

por las connotaciones e implicaciones que pueda tener para el desarrollo de la Formación Profesional Básica, dirigida al mismo alumnado.

Programas como el PCPI, han tenido una atención valiosa como alternativa para la reinserción educativa de un alumnado que ha fracasado en su etapa anterior, y para la adquisición de los mínimos de capacitación laboral en el mercado de trabajo. No obstante, y aun destacando los buenos resultados obtenidos, se plantean ciertas problemáticas ligadas a su implementación en los centros para ser merecedores de un certificado de plena idoneidad. Las percepciones al respecto de los distintos profesionales a cargo de estos programas, en particular, en un Instituto, pretende lejos de ser representativa de la cuestión, aportar un grano de arena a la discusión sobre ciertas rémoras todavía del presente de los PCPI, pero susceptibles de perpetuarse con mayor arraigo en la alternativa propuesta por la LOMCE.

2. METODOLOGÍA.

Los datos que se presentan y comentan a continuación fueron recabados a raíz de la investigación "Relaciones y coordinación entre los profesionales del PCPI y entre éstos y el departamento de Orientación. Un estudio de caso en un IES", financiado por la Universidad de Murcia a través de una Beca de Iniciación a la Investigación para el año 2012, y su Complementaria en 2013, vinculada al proyecto "Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia" financiado por la Fundación Séneca.

La investigación se desarrolla a través de una metodología de corte cualitativo. En concreto, se diseñó un estudio de caso en un IES de la Región de Murcia que fue seleccionado atendiendo a un muestreo intencional opinático (Ruíz, 2007) por su idoneidad (que fue calibrada con una visita previa al centro), facilidad de acceso y contacto, y por la disponibilidad del centro a participar. Los instrumentos diseñados y validados para la recogida de información de distintas

fuentes fueron los siguientes: 1) Observación participo pasiva de dos sesiones de coordinación; 2) Entrevistas semi-estructuradas (al jefe de estudios y al orientador y una conjunta a tres miembros del departamento de Orientación- orientador, profesora técnico de servicios a la comunidad (PTSC) y maestra especialista en pedagogía terapéutica (PT)- 3) Grupo de Discusión con los profesionales implicados en el programa. La información, fue recogida en dos momentos coincidiendo con el inicio y final del curso académico. Una vez recopilada, fue transcrita y analizada cualitativamente mediante un procedimiento detallado de codificación y generación inductiva de categorías (Miles y Huberman, 1994), según las consideraciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010). Del análisis se derivaron ocho categorías. La información que se presenta deriva esencialmente de una de ellas: "Percepciones sobre el programa". Su análisis permitirá ilustrar cuál es a grandes rasgos, la perspectiva que mantiene sobre el programa tanto el equipo docente, como el equipo directivo, así como los profesionales del departamento de Orientación, todos ellos implicados directamente en los PCPI. Se destacan los puntos fuertes del programa, así como aquellos aspectos que plantean dificultades de diversa índole para su desarrollo y buen funcionamiento. Finalmente, se analizará la información relativa a las propuestas de mejora.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En este apartado, se presentan los resultados más relevantes en torno a la categoría "Percepciones sobre el PCPI" como se acaba de señalar, los cuales han sido organizados y sintetizados de forma gráfica en la tabla que aparece seguidamente, y tras la cual, se incluye la discusión pertinente al respecto.

Tabla 2: Valoraciones de los distintos profesionales implicados en el PCPI sobre el programa en general, dificultades destacables en su desarrollo y sugerencias para la mejora en su implementación.

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--|
| Aspectos positivos | Finalidad | Una vía muy buena, en algunos casos la única, para reincorporar al alumnado al sistema educativo. Esencial para enriquecer como personas a unos alumnos/as con graves problemas. Por esos motivos se solicitaron en el centro. |
| | Resultados | En general buenos, aunque mejores en aquellos con expectativas y visión clara de las opciones del PCPI, también depende de los grupos. El profesorado hace un gran esfuerzo y cuando se implica, hace un trabajo excepcional. |
| | Estructura | La existencia del 2º curso dirigido a la obtención del título. |
| Aspectos negativos. | Profesorado | Condiciones de acceso: criterios residuales y fragmentación de las competencias básicas entre 4 docentes. El perfil del profesorado del PCPI es el de Primaria. |
| | Organizativas/estructurales | Coordinación (Inexistencia de tiempos y espacios definidos); Programas desubicados: ni pertenecen a la ESO ni a la FP; Excesivas horas de docencia (sobre todo para los tutores); Agrupamientos muy heterogéneos |
| | Curriculares | Falta de contenido en el 1º curso para obtener el título en los módulos voluntarios (2º curso), algunos titulan en condiciones lamentables, y falta de contenidos prácticos en 2º curso. |
| Dificultades en su desarrollo | Administración | En la regulación del PCPI existen grandes lagunas en torno a su implementación, es un programa "marginal", que empeora presumiblemente con la Formación Profesional Básica. |
| | Profesorado | Falta de formación y competencia para trabajar con el alumnado en riesgo Escaso interés, actitud e implicación, desmotivado, frustrado, desinformado e individualista. |
| | Alumnado | Muy heterogéneo, con grandes carencias académicas y problemas conductuales. |
| | Currículum | Dificultades para lograr la interdisciplinariedad entre los ámbitos teóricos y prácticos. |
| | Coordinación | Grandes dificultades que abocan a la "coordinación de pasillo". |
| | Información | Respecto al programa en sí mismo, el profesorado que lo va a impartir cada año y sobre los alumnos en particular que lo van a cursar. |
| | Recursos y apoyos | Escasez generalizada de medios y de implicación con el programa por parte de la administración, equipo directivo, del resto de profesores del centro, de las familias y la sociedad en general. |
| | FCT | La Formación en Centros de Trabajo (FCT), necesita de una mayor regulación, implicación y coordinación con las empresas. |
| | Condiciones de acceso | Del profesorado: más formado en la atención al alumnado en riesgo |
| | Curriculares | Mayor refuerzo de contenidos y continuidad de módulos específicos en el segundo curso. |
| Sugerencias de mejora | Legislativas | Necesidad de una regulación explícita en todo lo concerniente al desarrollo del programa. |
| | Liderazgo pedagógico | Liderazgo pedagógico del equipo directivo: para generar la implicación del centro con estos programas y su alumnado en etapas previas a la llegada al PCPI. |

Tal y como se muestra en la tabla anterior, en primer lugar y en cuanto a lo más destacable en sentido positivo, la finalidad de los PCPI queda clarificada por todos los profesionales que intervienen en el programa, como una alternativa muy necesaria para el alumnado en riesgo de exclusión, en la medida que permite dotar a estos alumnos y alumnas de estrategias personales para su reinserción en el sistema educativo, y volver a integrarse en sus contextos más próximos y en la sociedad.

Yo creo que es quizás la única oportunidad para la mayor parte de los alumnos que tenemos en los PCPI de poder salir, sacar algo en claro. .. Las pautas educativas para ellos no existen, no han tenido nadie que los guíe.... Se han ido construyendo más o menos solos... Estos críos estaban desahuciados... Eso también es muy importante y no lo podemos obviar (PT).

Sin embargo, si nos centramos en el plano de la realidad diaria en las aulas, el desarrollo de los PCPI parece girar de manera constante en torno a las dificultades que presentan estos alumnos/as. Esto requiere de un tremendo esfuerzo por parte del profesorado, que en muchas ocasiones se ve “desbordado” ante un alumnado “demasiado heterogéneo” que hace muy difícil gestionar el aula. “Uno tiene veinte años, otro tiene..., cada uno tiene un nivel académico distinto, sí que son 10 críos... pero no puedo atenderlos a todos.... Y además es que algunos son suaves...” (Profesora ámbito sociolingüístico).

El profesorado de este instituto adscrito al programa por “criterios residuales”, parece no contar con una formación explícita para trabajar con el alumnado que al que va dirigido el PCPI, por lo que es presumible que se encuentre en la práctica con escasas estrategias metodológicas para desarrollar su labor con unos alumnos y alumnas con los que no están habituados. Como profesores de Secundaria o de Formación Profesional, han oído hablar del programa pero con un claro desconocimiento al respecto, como indica el jefe de estudios: “El profesorado

no estaba acostumbrado a este tipo de alumnos... hay profesores que se han incorporado al programa que inicialmente, o el año pasado, no tenían ni visos de estar en el programa.... Al principio tenían algunas reticencias”. Asimismo, parece tener bastante peso el hecho de que su paso por el PCPI sea transitorio, trasladando en cierto modo esa responsabilidad al profesorado que se hará cargo del mismo el curso siguiente o atribuyendo gran parte de la misma al sistema, a las familias o la falta de liderazgo y gestión. “Si a mí no me importa, si al año que viene les va a tocar a otros, y es volver a empezar” (Profesor del ámbito científico tecnológico), lo que indicaría un cierto desentendimiento con el programa del resto del profesorado en el centro.

Otras valoraciones destacables quedarían puestas en relación con la percepción generalmente mantenida sobre la necesidad de una mayor coordinación, más apoyos y recursos, y una regulación más explícita en todo lo concerniente a la implementación del PCPI.

Pero el programa por la propia concepción, es un aparcadero. Ahí los dejamos, y apáñatelas como puedas... después pues sobre la marcha, a salto de mata hacemos. (Orientador) El problema es que falta muchísimo más interés de los políticos para con el programa, muchísima más coordinación con el equipo directivo, porque a veces es lo que pasa también, hay como una laguna, en donde no hay fuerza, a veces no sentimos fuerza suficiente pues por eso, porque también pasa muy desapercibido a nivel general en el centro.(PT).

En definitiva, carencias todas en aspectos trascendentes para hacer posible una respuesta coherente y significativa al alumnado, y que parecen conducir a una actuación esencialmente individualista de cada uno de ellos por separado en “su” aula y sobre todo en “sus” módulos, y con escasas opciones para ofrecer un currículum integrado y adaptado a las necesidades de estos alumnos/as, como muestran las afirmaciones de la profesora del ámbito científico-

tecnológico “Aquí pues cada uno tenemos documentos base de trabajo y después adaptaciones..., y entonces decimos pues voy a hacer más fotocopias, pues voy a quitarles esta hoja”; o las del orientador en relación a la interdisciplinariedad: “Si cuesta trabajo a nivel de la ESO y Bachillerato, pues cuánto más aquí. Es complicado sinceramente una unidad de trabajo profesional en Formación Profesional ligarla a... a un comentario de texto de lengua”.

Por su parte, en lo que respecta a la Formación en Centros de Trabajo, la perspectiva no es mucho más halagüeña, puesto que las dificultades de estos alumnos en el aula, se tornan más complejas en un entorno de trabajo, y aunque se hace un seguimiento, el feed-back con el tutor de la empresa parece ser escaso.

En las empresas, quién está en condiciones de hacer las prácticas... hay gente, que tú no puedes darle por ejemplo un destornillador, porque está con el destornillador en la mano clavándolo en la mesa. La información que se obtiene es muy pobre ¿eh? respecto de lo que pasa realmente en las empresas, porque hay cosas que oculta, hay cosas que no quiere comentar del alumno porque cree que lo pueden perjudicar..., y es muy complicado. También tiene muy poco tiempo, pues porque tiene que atender las tareas del taller, eh... no es fácil. (Tutores de la FCT en el centro).

Finalmente, y en cuanto a las propuestas de mejora se refiere, la mayoría quedan en relación con las carencias detectadas. Sí son reseñables dos aportaciones en particular relativas al escepticismo manifestado en torno a los posibles progresos de la Formación Profesional Básica propuesta en la LOMCE. La primera, del profesor de informática, “en otros países, se lo toman más en serio, en Alemania la FP...es muy distinta, pero es que es más hasta el equivalente al PCPI, allí hay varios niveles, el más listo a un sitio, el más tonto va a otro... a lo mejor nos vendría bien”: Y la segunda, esgrimida por el orientador: “Y esto va a peor, porque la LOMCE, ni recoge nada de la atención a la

diversidad ni menciona a los departamentos de orientación y los PCPI ni te cuento los va a meter para mejorar la Formación Profesional con una cualificación de nivel 1 que no vale pa ná.”

4. CONCLUSIONES.

La información presentada permite, con plena consciencia de las limitaciones de un estudio reducido a un caso en particular, formular algunas reflexiones como las siguientes:

1) Los distintos profesionales implicados en los PCPI, hacen referencia expresa a determinadas características del alumnado que llega a estos programas, y reseñan carencias de toda índole en su implementación en relación a planos diversos e interrelacionados (Administración, contexto escolar, profesorado, familia y alumnado). Estos datos instan a corroborar en el caso estudiado, el origen multifactorial del fracaso escolar en consonancia con el modelo ecológico referenciado, desde el que se posicionaba el planteamiento teórico de partida de esta investigación para la contextualización de medidas dirigidas al alumnado en riesgo de exclusión, y por tanto que ha de servir de referente en el desarrollo de programas como el PCPI y asimismo de la FPB.

2) En el Instituto donde se ha llevado a cabo el estudio, determinados aspectos organizativos y de funcionamiento siguen siendo una asignatura pendiente para integrar plenamente a estos programas y su alumnado en el contexto escolar. Además de ciertas problemáticas relacionadas directamente con el alumnado o el profesorado, otras ligadas a la coordinación, el liderazgo pedagógico, la relación con las familias, o un contexto escolar en el que existen sensibles diferencias de criterio para la atención a unos alumnos/as “sumamente heterogéneos”, aboca en la práctica a la oferta de un currículum fragmentado y la imposibilidad de ofrecer a estos alumnos y alumnas una respuesta que en todo caso dote de sentido a las tareas y retos formativos que les proponen. El contexto escolar se muestra así como un elemento clave para hacer posible

la integración de los PCPI en la dinámica de la institución escolar o por el contrario mantener una perspectiva de guetización en torno a los mismos. Estos resultados que inciden en la importancia de las condiciones organizativas del centro en el caso de los PCPI, probablemente también serán un aspecto trascendente a considerar en el desarrollo de la Formación Profesional básica.

3) Las principales propuestas esgrimidas en aras a la mejora del desarrollo de los PCPI no parecen tener presencia en la regulación prevista por el momento para la implantación de la Formación Profesional Básica. A saber: a) La falta de formación del profesorado con el alumnado en riesgo de exclusión queda perpetuada según el perfil establecido en la nueva alternativa, ya que siguen siendo profesores de Secundaria y de Formación Profesional para los que, al menos de momento, no existen recomendaciones ni prescripciones para su capacitación en este sentido. Por tanto, el tema de la formación docente que en principio se plantea como una problemática para los profesionales adscritos al PCPI en el centro, es muy posible que siga vigente en caso de la FPB. En la misma línea, las dificultades de coordinación entre el profesorado perteneciente a distintos departamentos presumiblemente será también una constante. b) Si la atención a la diversidad como criterio esencial compartido en el IES para generar la acogida y el buen desarrollo de los PCPI, se ha mostrado difícil de lograr en un centro que apuesta y solicita "motu proprio" la impartición de estos programas, cabe aventurar mayores dificultades ante la obligatoriedad de implantación de la nueva medida que los sustituye por imposición. c) La apuesta por la Formación en Centros de Trabajo sigue teniendo los referentes establecidos en la legislación relativa a la For-

mación Profesional. Si bien se argumenta a favor del reconocimiento de esta formación de carácter práctico como muy conveniente para el alumnado del PCPI, las condiciones para su desarrollo en el contexto real de las empresas siguen sin referentes explícitos en la nueva normativa: será más prolongada pero se llevará a cabo en términos similares. A priori por tanto, las dificultades destacadas para la adecuada preparación de estos alumnos/as de cara a esta formación práctica, la planificación y diseño de la misma, o la ausencia de feed-back y seguimiento constructivo con las empresas, quedan sin recomendaciones ni directrices para poder ser solventadas, por lo que parece ser que seguirá existiendo un cierto desacuerdo y problemáticas de índole similar a las referidas en los PCPI, en la FPB. d) Finalmente, la continuidad de la formación práctica argumentada por los profesionales implicados en el PCPI, se consolida pero a costa de eliminar la vía directa de acceso al título de la ESO. Con ello, se da respuesta a la diferenciación de "itinerarios" argumentada de forma irónica por algún docente "para los más listos y los más tontos" por lo que la atención a la diversidad parece retroceder hacia el "etiquetado" y a un "enfoque del fracaso escolar personalizado".

En síntesis, una nueva reforma que parece no haber mirado al "proceso" para llegar a los "resultados". En la línea de lo argumentado cabría pensar que con la implantación de la nueva Formación Profesional Básica en los Institutos, algunos de estos centros seguirán inevitablemente siendo "contextos de riesgo para alumnos en riesgo", lo que implica no desviar la mirada del contexto escolar, de modo que se puedan aportar claves para hacer efectiva la integración de este tipo de medidas en el conjunto de la institución escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amores, F.J. (2013) Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Granada, España.
- Brymer, J. (2000). Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data. OECD Reports.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, Exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1).
- Escudero, J.M. (coord.) (2013). Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (coord.) (2013). Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad, pp.13-46. Murcia: Diego Marín.
- 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, 41-44.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6, 002, 82-99.
- González, M.T. y Cutanda, M.T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17, (3), 223-239. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL2.pdf>
- González, M.T. y Moreno, M.A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. Revista de Investigación en Educación, 11 (1), 118-133. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined>
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e Implicaciones de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. Revista de Educación. Extraordinario, 210-235.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª edición). Méjico: McGrawHill
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 ,4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. BORM 295, 10 diciembre.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M.ª T., García, R. y otros (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
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis.Thousan Oakes, CA: Sage

- Proyecto de Real Decreto por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, se aprueban catorce títulos profesionales básicos y se fijan sus currículos básicos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/formacion-profesional-basica.html>
- Ramson, S. (2000). *Le Nouvel apprentissage au service de l'insertion: vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OCDE.
- Real Decreto 359/2009 e 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 254, 3 noviembre.
- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª edición)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sen, A. (2008). *Temas clase del siglo XXI*. En A. Sen y B. Kliksberg (2008). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.